

Vol II

AS PRÁTICAS CORPORAIS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA:

EXPERIÊNCIAS INVESTIGATIVAS NA CIDADE DO RIO GRANDE/RS

Gustavo da Silva Freitas
Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves

Organizadores

**AS PRÁTICAS CORPORAIS E A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS
INVESTIGATIVAS NA CIDADE DO RIO GRANDE/RS**

Volume II



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDI

Chefe do Gabinete da Reitora

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTONIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitor de Graduação

RENATO DURO DIAS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

ALINE RODRIGUES DE AVILA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

EDITORA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANDRE ANDRADE LONGARAY

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIALE FURLONG

GIONARA TAUCHEN

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCELO GONÇALVES MONTES D'OCA

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

RAUL ANDRÉS MENDOZA SASSI

Editora da FURG

Campus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil

editora@furg.br

Integrante do PIDL

Editora Associada à



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

ASSOCIAÇÃO DE EDITORAS DE
UNIVERSIDADE SUL
UNIVERSIDADES DO SUL DO BRASIL

Gustavo da Silva Freitas
Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves
Organizadores

**AS PRÁTICAS CORPORAIS E A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS
INVESTIGATIVAS NA CIDADE DO RIO GRANDE/RS**

Volume II



Rio Grande
2020

© Gustavo da Silva Freitas; Arisson Vinícius Landgraf
Gonçalves

2020

Arte da capa: Anael Macedo

Formatação e diagramação:

João Balansin

Gilmar Torchelsen

Cinthia Pereira

Revisão:

Sylvia Félix

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária

Marcia Carvalho Rodrigues, CRB 10/1411

P912 As práticas corporais e a formação inicial de professores em
educação física [recurso eletrônico] : experiências
investigativas na cidade do Rio Grande/RS, Volume II /
Gustavo da Silva Freitas, Arisson Vinícius Landgraf
Gonçalves, Organizadores. – Dados eletrônicos. – Rio
Grande, RS: Ed. da FURG, 2020.

Modo de acesso: <<http://repositorio.furg.br>>

Título extraído da folha de rosto

ISBN 978-65-5754-039-8 (eletrônico)

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Professores de
educação física. I. Freitas, Gustavo da Silva. II. Gonçalves,
Arisson Vinícius Landgraf.

CDU, 2ª ed.: 796

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|--------------------------------------|-----------|
| 1. Educação física – Estudo e ensino | 796 |
| 2. Professores de educação física | 796-057.4 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Apresentação | 07 |
| Educação Física Escolar: a constituição da prática docente | 12 |
| <i>Rinelly Pazinato Dutra</i> <i>Mirella Pinto Valério</i> | |
| O ensino das Lutas na escola: uma análise sobre os Referenciais Curriculares brasileiros | 40 |
| <i>Juliana Costa Mattos</i> <i>Arisson Vinicius Landgraf Gonçalves</i> | |
| Alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física: processo de inclusão, formação docente e prática pedagógica | 78 |
| <i>Matheus Nunes dos Santos</i> <i>Camila Borges Ribeiro</i> <i>Roseli Belmonte Machado</i> | |
| Construção, aplicação e análise de uma proposta pedagógica para o ensino do futebol, na perspectiva dos jogos esportivos coletivos de Claude Bayer | 103 |
| <i>Everton Luis Bicca Noguez</i> <i>Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer</i> | |
| <i>Hashtags</i> da felicidade: o que enunciam os perfis <i>fitness</i> no Instagram? | 127 |
| <i>Barbara Coelho Nunes</i> <i>Gustavo da Silva Freitas</i> | |

| | |
|---|-----|
| Indicadores de intensidade de treinamento adotados por professores de academias da cidade do Rio Grande-RS . | 144 |
| <i>Lenon Machado Marques</i> <i>Leandro Quadro Corrêa</i> | |
| Olhares de gestores sobre os Centros de Atenção Psicossocial e a Educação Física na cidade do Rio Grande/RS | 159 |
| <i>Luisa Severo Quadros</i> <i>Alan Goularte Knuth</i> <i>Ceres Braga Arejano</i> | |
| Práticas de lazer e idosos institucionalizados: um olhar para as possibilidades de viver o envelhecimento | 172 |
| <i>Jaira Picanço Duarte</i> <i>Ângela Adriane Schmidt Bersch</i> <i>Raquel da Silveira</i> | |
| Posfácio..... | 199 |

APRESENTAÇÃO

É com muita alegria e entusiasmo que anunciamos a obra *As Práticas Corporais e a Formação Inicial de Professores em Educação Física: experiências investigativas na cidade do Rio Grande/RS*. Este compilado de textos vem reforçar o trabalho de um coletivo, composto por docentes e egressos do curso de licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande, comprometido com a pesquisa, enquanto elemento fundamental na formação inicial de seus professores e professoras. A ideia, alicerçada na ampla divulgação das pesquisas realizadas em trabalhos de conclusão de curso, se renova em mais um conjunto de textos, cujo ponto de ancoragem aporta nossos olhares às práticas corporais de uma cidade, enquanto objetos passíveis de investigação e produção de conhecimento.

O movimento, iniciado com a primeira coletânea de textos, publicados em 2018, desperta nossa atenção ao acúmulo de pesquisas que demarcam uma trajetória de 13 anos de um curso, dedicado à formação de professores-pesquisadores, e reforça o entendimento de que a atuação docente e a pesquisa são complementares e indissociáveis. Notada a relevância e o reconhecimento do primeiro investimento, buscamos, nesta segunda oportunidade, consolidar uma concepção de práticas corporais, como ponto principal de articulação dos diversos investimentos de pesquisa aqui agrupados. Ainda que não tenhamos um conceito firmado na área, a frequência com que o termo é utilizado, sobretudo por professores-pesquisadores em Educação Física, sinaliza sua importância e pertinência, ao buscarmos verbalizar os territórios identificados com nossas áreas de pertencimento e de atuação. (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010).

O conjunto temático a ser apreciado por nossos leitores neste volume deriva de algumas das diferentes pesquisas, realizadas e concluídas como Trabalhos de Conclusão de Curso, realizados entre 2014 e 2018. Os títulos, escolhidos para esta obra, foram indicados pelo próprio corpo docente do curso, considerando algumas das experiências investigativas, que, em seu conjunto, caracterizam o universo multifacetado, pelo qual orbita a atenção de professores e professoras de Educação Física no presente.

Nesse sentido, as autoras Rinelly Dutra e Mirella Valerio abrem este volume com o texto “Educação Física escolar: a constituição da prática docente”. Com o objetivo de verificar como são construídas as percepções e práticas docentes de uma professora de Educação Física e compreender os fatores que influenciam no planejamento e execução das suas aulas, a pesquisa configurada como um estudo de caso é resultante da imersão no contexto escolar de uma professora de Educação Física, atuante na cidade do Rio Grande, em 2018. Como considerações, as autoras destacam a importância do planejamento e da reflexão da prática docente, como marcadores fundamentais do comprometimento de olhar, para a própria prática docente.

Na sequência, Juliana Mattos e Arisson Vinícius Gonçalves abordam as práticas corporais de lutas, como conteúdo da Educação Física escolar. O trabalho intitulado “O ensino das lutas na escola: uma análise sobre os referenciais curriculares brasileiros” trata de identificar e problematizar como o ensino das lutas vem sendo pensado, nas propostas curriculares brasileiras para o ambiente escolar. A produção e o manejo dos dados da referida pesquisa se deram com base em procedimentos inspirados na pesquisa documental e consideraram um total de dez documentos estaduais. Como resultado, os autores indicam que as propostas analisadas manifestam a predominância de um entendimento de Educação Física escolar sustentado em perspectivas críticas de educação. Nesse sentido, é notável, entre esses materiais, a influência de proposições emergentes no período reconhecido como movimento renovador da Educação Física

brasileira. Consolida-se, assim, a apropriação das práticas corporais de lutas, enquanto um elemento da cultura corporal.

O terceiro capítulo intitulado “Alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física: processo de inclusão, formação docente e prática pedagógica”, de Matheus dos Santos, Camila Ribeiro e Roseli Machado, objetivou investigar como professores de Educação Física abordam a inclusão de alunos com Síndrome de Down em suas aulas. O estudo realizado em três escolas da cidade do Rio Grande enquadra-se em uma pesquisa qualitativa, executado pela utilização de instrumentos de coleta de dados, como o diário de campo e a entrevista semiestruturada. Como resultado, os autores problematizam o paradigma de “estar junto é estar incluído”, alertando para simplificação do processo de inclusão, quando professores de Educação Física reduzem a ideia de inclusão ao “estar junto com os demais”, reverberando uma falsa noção de inclusão que, por sua vez, mascara as falhas em um processo que pode ser rico para todos.

No texto seguinte, Everton Noguez e Luiz Felipe Hecktheuer transitam pelas pedagogias do esporte com o trabalho nomeado de “Construção, aplicação e análise de uma proposta pedagógica para o ensino do futebol, na perspectiva dos jogos esportivos coletivos de Claude Bayer”. Tal trabalho investiu em construir, aplicar e avaliar um programa pedagógico de futebol, tendo como público alvo alunos de uma escolinha de futebol, vinculada a uma Organização Não-Governamental (ONG), a partir da perspectiva dos Jogos Esportivos Coletivos de Claude Bayer. Através do recurso de observação direta das filmagens dos jogos acompanhados, os autores intentam contribuir com o trabalho de professores e de instrutores, apontando para uma nova perspectiva de ensino do futebol, a partir das intenções táticas, apresentando dados de referência para novos estudos nessa temática e lançando aportes teóricos eficientes para abordagens envolvendo os jogos esportivos coletivos.

Barbara Nunes e Gustavo Freitas assinam o texto que traz os perfis *fitness* circulantes nas redes sociais para o centro do debate perguntando “*Hashtags* da felicidade: o que

enunciam os perfis *fitness* no instagram?”. Os autores se inspiram na netnografia, procedimento de pesquisa sustentado em premissas básicas da etnografia para os meios relacionados à internet e as redes digitais. Como resultados, observam que os perfis *fitness* se preocupam em abordar temas multivariados, que perpassam publicidade de *sites/aplicativos*, alimentação, eventos, estética, com destaque para dicas de treinamento e vestuário. Conteúdos que surgem em meio às múltiplas maneiras de endereçamentos, reforçam a felicidade, como um enunciado que faz sentido em meio a uma série de conselhos *fitness*, regados a fotos e legendas.

No sexto capítulo, Lenon Marques e Leandro Corrêa apresentam seu trabalho “Indicadores de intensidade de treinamento adotados por professores de academias da cidade de Rio Grande-RS”. O estudo teve por objetivo verificar quais os indicadores de intensidade mais utilizados na prescrição do treinamento aeróbio e de força por professores/profissionais de educação física. A pesquisa resulta de um estudo observacional, com delineamento transversal e descritivo, realizado com professores de todas as academias, de três bairros da cidade do Rio Grande-RS, entre os meses de junho e setembro de 2014. Os resultados encontrados permitiram aos autores traçarem o perfil predominante de professores atuantes em academias de ginástica da cidade e seus principais métodos de avaliação física e prescrição de exercício em sua atuação profissional.

O trabalho de Luísa Quadros, Alan Knuth e Ceres Arejano oferece uma leitura do diagnóstico atual de ausência da Educação Física nos CAPS no município de Rio Grande e direcionam seus interesses em explorar junto a gestores, os olhares sobre a momentânea ausência deste núcleo profissional. Sob o título “Olhares de gestores sobre os Centros de Atenção Psicossocial e a Educação Física na cidade do Rio Grande/RS”, a pesquisa de caráter qualitativo destaca que, apesar dos CAPS representarem um avanço em termos de cuidado em saúde mental, os mesmos ainda carecem de aperfeiçoamento, de qualificação

das equipes e articulação com demais dispositivos da rede de saúde mental.

No oitavo e último capítulo, o texto “Práticas de lazer e idosos institucionalizados: um olhar para as possibilidades de viver o envelhecimento” das autoras Jaira Duarte, Ângela Bersch e Raquel da Silveira, aborda a temática das práticas de lazer vivenciadas na velhice. Resultado de observações participantes, a pesquisa apresentada objetivou analisar a repercussão das práticas corporais na vida dos idosos que se encontram institucionalizados em um Asilo, no município de Rio Grande/RS, e entender o sentido dos benefícios que as práticas corporais e de lazer acarretam a eles. Como conclusão, as autoras ressaltam que, apesar das práticas de lazer contribuírem para uma ressignificação da velhice, elas não esgotam a visão que o idoso ainda carrega consigo sobre o envelhecimento, como os aspectos relacionados à solidão, perda de capacidades, perda de autoestima, etc.

Enfim, a anunciação dos textos, temas e métodos que compõem este volume chama atenção para o caráter polimorfo da pesquisa e polissêmico das práticas corporais. Esta heterogeneidade não diminui, ao contrário, potencializa a formação inicial em Educação Física, pluraliza as formas de ser professor(a)-pesquisador(a) e oxigena a produção do conhecimento na área.

*Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves
Gustavo da Silva Freitas*

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE*

*Rinelly Pazinato Dutra**
Mirella Pinto Valerio****

INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto de observações e vivências realizadas dentro do espaço escolar, enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Educação Física (EF) de uma Universidade Federal do sul do país. Esta oportunidade me possibilitou refletir acerca da prática do professor, da postura dos alunos perante as atividades e de como as aulas se desenvolviam. Tais questionamentos me incentivaram a estudar mais sobre o assunto, buscando discuti-los com os professores e colegas nas reuniões do PIBID. A partir disso, desenvolvemos uma pesquisa sobre os motivos que influenciavam o desinteresse dos alunos nas aulas de EF e, ao construirmos esse trabalho, fui constatando que os motivos não eram relacionados só e diretamente aos alunos, mas também à postura do professor e como ele encaminhava as aulas, surgindo, assim, o interesse por ir além e pesquisar a respeito da temática da EF escolar e a constituição da prática docente.

A EF escolar é uma disciplina que trata do

* Este trabalho foi produzido no período de 2017 a 2018 e defendido em formato de Trabalho de Conclusão de curso no final do ano de 2018.

** Licenciada em Educação Física e Residente Multiprofissional em Saúde da Família pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

*** Professora Aposentada do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG).

conhecimento da cultura corporal de movimento, e que tem como objetivo a vivência das distintas manifestações corporais, ou seja, Jogos, Esportes, Lutas, Ginásticas e Danças. (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Dessa forma, acredito que o professor não deva, apenas, repetir ou transmitir tais conteúdos, mas, sim, criar diversas possibilidades para produzir, juntamente com seus alunos, uma aula onde seja possível compreender os conhecimentos trabalhados ao mesmo tempo em que as atividades desenvolvidas sejam aprazíveis. Freire (2011) reforça isso, quando diz que “não há docência sem discência” (p. 23) e que o aprendizado é uma troca mútua de conhecimentos entre o professor e o aluno.

Diante dessas questões, esse trabalho se propôs a verificar como são construídas as percepções e práticas docentes de uma professora de EF, de modo a compreender os fatores que influenciam no planejamento e execução das aulas, desde o processo de escolha de conteúdos até as maneiras de motivar e envolver os alunos nas atividades desenvolvidas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2011) elenca diversas características sobre o processo do ensinar. Entre elas, se destacam a criticidade, o bom senso, a ética, a humildade, a curiosidade, a pesquisa, a reflexão etc. Reforça, ainda, que ensinar não é transferir conhecimento, pois é preciso saber escutar e respeitar a autonomia do aluno, reconhecendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo e, para isso, o professor deve ser comprometido com o seu trabalho.

Sendo assim, é preciso compreender que o processo de ensino e aprendizagem da EF envolve as relações entre a escolha dos conteúdos, o planejamento e o envolvimento do professor, em aspectos afetivos e efetivos, ou seja, a forma como ele se relaciona com seus alunos, e como se dedica ao seu compromisso enquanto docente. Além disso, é preciso

considerar certos aspectos que permeiam o contexto do professor, como suas condições de trabalho e as relações estabelecidas com a comunidade escolar.

A ESCOLHA DE CONTEÚDOS E O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

É preciso compreender como ocorre a escolha dos conteúdos por parte do professor e como ele organiza seu planejamento. Fonseca e Machado (2015) apresentam relatos de uma realidade muito presente na escola, em que o professor simplesmente entrega a bola para os alunos jogarem, sem que haja um planejamento e/ou um objetivo a ser desenvolvido e sem exercer nenhum acompanhamento da prática.

O Coletivo de Autores (1992) destaca que os conteúdos selecionados devem possibilitar ao aluno o conhecimento do mundo, com formação de interesses, influenciando a atividade criadora e estabelecendo relações sociais com os demais indivíduos.

Ainda assim, o que se percebe, na maioria das vezes, é que a escolha de conteúdos por parte do professor não ocorre tendo como base a orientação dos documentos. Goldschmidt Filho (2010), ao pesquisar sobre os critérios de seleção de conteúdos nas aulas de EF, aponta que a justificativa para as escolhas se baseia, principalmente, em relação ao material disponível e às condições do espaço escolar.

Percebe-se que a escolha de conteúdos está relacionada mais às preferências do que pela relevância no processo de ensino-aprendizagem. Dutra *et al.* (2016) reforçam esse pensamento, quando dizem que essa seleção, por parte do professor, se dá, principalmente, levando em conta aspectos materiais, de espaço e de conhecimento em relação à determinada prática, muitas vezes privando o aluno de novos aprendizados.

Além do mais, é necessário destacarmos a importância do planejamento do professor de EF, a forma como ele

organiza os conteúdos escolhidos, a metodologia que ele utiliza em suas aulas e as reflexões posteriores para avaliar sua prática, visto que

o planejamento escolar é um processo que envolve o antes, o durante e o depois da ação educativa, nas diversas instâncias em que ela ocorre. (FONSECA; MACHADO, 2015, p. 54).

Diante disso, penso que o planejamento vai muito além de uma mera formalidade, de um documento onde devem constar os conteúdos, os métodos e os procedimentos avaliativos. Acredito que ele seja um processo de reflexão sobre a prática docente, um momento para pensar sobre as aulas, levando em conta as particularidades de cada turma, identificando novas possibilidades de trabalhar os conteúdos. Aliás, uma aula pensada e planejada pelo professor, não necessariamente significa que ela vá ocorrer tal qual o esperado. Entretanto, creio que um professor que se disponha a pensar sobre o que fora desenvolvido, consiga contornar essas situações, tentando buscar soluções em uma construção coletiva, com seus alunos, pois, como diz Freire (1991):

Ninguém começa ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (p.58).

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CARREIRA DOCENTE

É possível perceber que a prática docente está ligada à formação profissional do professor de EF, pois o currículo que cada graduação possui, bem como a relação entre os discentes e os professores de cada universidade, influencia diretamente na forma como o professor vai desenvolver as suas aulas. Cunha (1989) reforça essa afirmação, quando separa quatro categorias de influências, na maneira de ser do bom professor, sendo a formação pedagógica e a relação com

ex-professores, as mais comentadas pelos interlocutores. Além disso, Mizukami *et al.* (2002) sugerem que se leve em conta o caminho percorrido pelo docente, desde sua formação inicial até sua atuação como professor, visto que se trata de uma formação permanente, ou seja, “é um processo de desenvolvimento para a vida toda”. (p. 13).

A formação continuada é um elemento muito importante, pois se apresenta como um mecanismo que auxilia no desenvolvimento profissional do professor e influencia na escolha de conteúdos e metodologias. Além disso, possibilita a relação/interação entre os professores com trocas de saberes e reflexões que colaboram para o processo de ensino e aprendizagem. Pois, “quanto mais consistente, mais a formação continuada permitirá altos níveis de desenvolvimento profissional do professor.” (FERREIRA; SANTOS; COSTA, 2015 p. 296).

Santin (2001) em seu estudo sobre os desafios da formação profissional do professor de EF destaca que há dois tipos de profissionais, um acredita que o diploma o tornará definitivamente um profissional, acomodando-se e não buscando outras fontes de conhecimento para renovar-se enquanto docente. O autor ainda destaca “Assim, será que alguém poderia julgar-se um profissional da educação física ao vestir um abrigo, calçar um tênis, carregar uma bola e possuir um apito?” (p. 64). Já o outro acredita que a formação inicial é apenas um passo dado no caminho de sua profissionalização e que diante a uma realidade, em constante mudança, só será um bom profissional aquele que acompanha essa mudança. Santin (2001) ainda reforça que:

Ser profissional não significa ter chegado ao fim, ao contrário, é o começo de sua profissionalização, pois esta acontece nas tarefas do cotidiano como um novo desafio, que inicia pela sua renovação diante dos novos apelos da realidade que não é mais a mesma da de ontem. (p. 64).

Nesse sentido, é necessário se pensar nos processos formativos ininterruptos, visto que na concepção de Freire

(2011) somos seres inconclusos e inacabados em constante movimento de procura. O autor ainda destaca: “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (p. 40).

COMPROMETIMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao falar de comprometimento profissional, refiro-me a diversos aspectos da prática educativa do professor de EF, tais como: postura didática, planejamento de suas aulas, participação ativa das suas propostas, relação/interação com os seus alunos e reflexão acerca do exercício da docência. Pensando nessas questões, ao dialogar com os autores, buscarei, a partir de agora, estabelecer uma conexão entre o comprometimento efetivo e afetivo do professor, ou seja, com o seu trabalho e com os seus alunos, pois, de acordo com Tardif (2006), ao pensarmos a prática pedagógica, devemos:

Levar em consideração coisas tão simples, mas tão fundamentais, quanto o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar, etc. (p. 115).

Assim, ao pensar a prática docente do professor de EF não devemos considerá-la como algo isolado das questões econômicas, políticas e sociais. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) destacam que a atuação do professor é permeada por diversos limites no cotidiano em situações concretas, fazendo com que o docente utilize das suas habilidades profissionais, bem como da improvisação, de modo que consiga enfrentar essas circunstâncias.

Corrêa (2004), quando discorre sobre a profissão do professor, cita a importância do trabalho docente, que necessita de saberes e habilidades específicas de cada área.

Além disso, destaca que o papel do professor é o de possuir um conhecimento pedagógico experienciado, ou seja, possuir um saber técnico referente à sua área e transformá-lo em saber escolar, promovendo o crescimento de seus alunos.

Freire (2011) destaca que a responsabilidade do docente, em sala de aula, é grande, e reforça a necessidade de uma presença ativa, uma vez que:

A natureza mesma de sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala. (p. 64).

Em se tratando da relação professor-aluno Rangel *et al.* (2008) ressaltam sua importância no processo de ensino e aprendizagem, já que a interação do professor, durante as aulas com uma participação ativa, ao propor desafios e diversificar as atividades, contribui para o desenvolvimento das propostas e participação dos alunos. Percebe-se, com isso, as relações efetivas e afetivas que se ligam e determinam a forma como os alunos lidarão com os conhecimentos.

Cunha (1989) cita que o bom professor precisa considerar as relações que ele estabelece com o ser, sentir, saber e fazer. Assim, com seu prazer, entusiasmo, exigência, princípios e valores, ao planejar e estabelecer conexão com a teoria e a prática na produção de conhecimento, busca a motivação dos seus alunos e contribui para sua formação.

METODOLOGIA

Este estudo, de cunho qualitativo, trabalha com um universo de significados e motivações das ações e relações humanas e tem como objetivo verificar como se constituem as percepções e as práticas docentes de uma professora de EF. (MINAYO, 1993).

Por se tratar de uma prática docente específica, com características singulares, este trabalho, segundo Lüdke e André (1986) é um estudo de caso, visto que se preocupa em investigar as particularidades de uma situação específica. Para as autoras, esse tipo de estudo enfatiza a interpretação do contexto, ou seja, considera as ações, comportamentos, percepções e interações das pessoas, para melhor explicar e compreender a realidade, recorrendo a uma variedade de dados coletados em diferentes fontes, momentos e situações.

Para atender aos objetivos dessa pesquisa, realizei uma imersão no contexto escolar, acompanhando as aulas e o cotidiano de uma professora de EF, durante o primeiro semestre de 2018, na turma de 9º ano, do ensino fundamental de uma escola estadual. A escolha de sujeito da pesquisa se deu, principalmente, por esta docente ter trabalhado no PIBID-EF como supervisora, enquanto eu atuava como bolsista, acompanhando suas aulas na escola em que ela trabalhava. Além disso, nas reuniões deste projeto, a formação docente e o cotidiano escolar eram temáticas constantemente estudadas.

A escolha da turma se deu pela professora ter lecionado para estes alunos, desde o 6º ano do ensino fundamental. E, a partir da proposta desenvolvida por ela para a EF da escola, esses estudantes passaram por todo o conteúdo programático, vivenciando todos os elementos da cultura corporal de movimento, prevista para os anos finais do ensino fundamental.

Durante o primeiro semestre de 2018, ocorreu a etapa de produção dos dados da pesquisa. A primeira parte foi a imersão dentro do espaço escolar para a realização das observações semanais e a construção dos diários de campo e a segunda parte, a entrevista semiestruturada, com a docente convidada a participar do estudo. (MINAYO, 1983).

Nos diários constam as anotações referentes às observações realizadas e as conversas com os alunos durante as aulas e intervalos destas. Já a entrevista objetivou trazer para a pesquisa a perspectiva da professora acerca da prática docente e de todo o contexto envolvido, sendo que

esse diálogo foi devidamente gravado e transcrito. Saliento que todo o procedimento foi realizado mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pela professora.

A análise dos dados foi realizada a partir de Bardin (1988), em três etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados e interpretação, realizados após transcrição da entrevista e leitura dos temas relacionados ao objetivo da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma melhor discussão acerca dos elementos encontrados, eles foram articulados em alguns itens temáticos, a fim de facilitar sua compreensão. A seguir, apresento Tulipa¹, professora da rede estadual de ensino e que, gentilmente, aceitou participar da pesquisa.

CONHECENDO A PROFESSORA E SUA TRAJETÓRIA

Tulipa tem 28 anos e obteve seu título de graduação em Educação Física – Licenciatura, em 2013. Ela relatou que essa não era a sua escolha de curso, mas que, ao longo do percurso, surpreendeu-se com as possibilidades de atuação e, com isso, foi tendo uma identificação maior com a área. Atualmente, é mestranda em EF e atua, tanto no espaço escolar, quanto no não escolar, sendo professora de EF em escolas, desde 2013. É proprietária de um espaço de atividade física personalizada, desde 2014.

Contando sobre sua trajetória, ela menciona que atuou como professora na rede privada e, atualmente, trabalha em uma escola pública estadual. E, a partir das suas experiências, destaca inúmeras proximidades e distanciamentos entre ambos os sistemas. O primeiro ponto que surgiu durante sua fala foi sobre a cobrança existente no

¹ A fim de preservar sua identidade, a professora sugeriu ser chamada de Tulipa nesse estudo.

ensino particular e a forma como isso interferia na prática docente como um todo, ou seja, no planejamento, desenvolvimento das aulas e no trato com os alunos. Ela comparou esse funcionamento da escola como um mercado, onde a educação fosse realmente um produto a ser oferecido e que, diante disso, os professores teriam de se adaptar às condições impostas pela equipe diretiva e, também, pelos pais dos alunos.

A professora relatou que se sentiu pressionada durante o período que trabalhou na escola privada, pois, além das características mencionadas anteriormente, a escola seguia um cunho religioso e isso refletia diretamente nas aulas de EF. Dessa forma, as atividades desenvolvidas não poderiam se referir à dança e a docente tinha que ter muito cuidado com as propostas, pois, como as aulas eram mistas, determinadas atividades que tivessem o contato físico entre os alunos poderiam ser consideradas inapropriadas. Além disso, os critérios avaliativos da disciplina tinham de ser bem claros e respeitar os parâmetros estabelecidos pela instituição.

Diante dessas restrições, ela buscava alternativas para desenvolver conteúdos com certa proximidade, como a ginástica geral, trabalhando sequências de movimentos através da música, e assim, conseguia adaptar as propostas, de acordo com o que era exigido pela escola. Sobre os processos avaliativos, ela mencionou que haviam questionamentos por parte dos pais dos alunos, dessa forma, buscava embasamento teórico para esclarecer os critérios utilizados, estando sempre dentro do regimento estabelecido.

Nessa perspectiva, é possível observar a existência das relações de poder, dentro do meio escolar como também fora dele, pois, de acordo com Cunha (1989), há uma forte influência dessas relações, no que tange a prática docente, e que sendo a escola uma instituição social, seus valores são atribuídos pela sociedade a que pertence. A partir dos relatos da professora e das leituras sobre a temática, pode constatar que tanto o papel do professor em si, quanto a realidade escolar como um todo são permeados por todos esses fatores.

Tulipa mencionou que ao chegar à escola pública ela se deparou com uma situação delicada de desvalorização da disciplina por todo o seguimento escolar, principalmente pelos demais professores. Hoje essa realidade se apresenta de uma forma um pouco diferente, já que ela possui mais liberdade para propor suas aulas e avaliar seus alunos, pois conquistou uma confiança maior dentro da escola quando mostrou um olhar diferente para trabalhar com a EF:

“É eu tenho mais liberdade pra trabalhar dentro das escolas públicas. Brigo pelo meu espaço brigo pela disciplina né, pela importância, mas ao mesmo tempo sou bem mais livre na questão da organização dos conteúdos, e isso já faz com que tu tenha vontade até de criar outras coisas”. (Tulipa)².

A partir do diálogo com a docente e das observações na escola, percebi a forma como o comprometimento do professor está associado à valorização da disciplina. E isso vai ao encontro dos escritos de Oliveira (2014) sobre as boas práticas educativas, destacando a necessidade do planejamento do professor, combinando elementos essenciais, como finalidade, objetivos, conteúdos, metodologia, tempo, infraestrutura e avaliação da sua prática docente.

PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E O RELACIONAMENTO COM OS ALUNOS

Tulipa contou que a situação, nas duas escolas onde ela trabalha, é semelhante no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem estar se tornando cada vez mais difícil, e que, nesses casos, ela sempre busca outras formas de envolver os alunos nas atividades. Sobre estes cenários, a professora comenta:

“É, tá bem geral. E eu achei que ia encarar uma situação diferente na outra escola por ter uma realidade um pouco

² Para fins de distinção das referências citadas, as falas da professora Tulipa aparecerão com recuo, entre aspas e em itálico.

melhor, questão do poder aquisitivo, mas não, a situação é bem semelhante [...] daqui a pouco tu tem que tá sempre repensando a forma pra tu poder, sei lá, conquistar o aluno, resolver aquele problema que não é na minha disciplina, são em todas as disciplinas a questão do interesse, das notas baixas, então a função toda”. (Tulipa).

Diante disso, Tulipa busca dialogar com os demais professores, a fim de compartilhar experiências e buscar soluções para possíveis desafios que surgem ao longo das aulas. Ela destaca que na escola a qual atua desde 2013, possui um espaço aberto para discutir essas questões, e isso se dá principalmente pela organização que eles possuem e pelo grande apoio e suporte que a equipe diretiva oferece diante de todo o trabalho que ela vem desenvolvendo nesses anos, ela ainda comenta que a forma como aborda a EF na escola contribuiu muito para que ela fosse valorizada dentro do currículo:

“Eu converso muito sobre isso né, os professores na verdade passaram a me respeitar, porque normalmente o professor de Educação Física é o excluído, falam, é o cara legal, o né, a professora legal e tal, que é gente boa que se dá com todo mundo, mas falam sobre outras coisas, sobre a prática pedagógica não, e aí o pessoal começou a respeitar muito isso né, eu ganhei um espaço muito bacana, principalmente na Escola das Flores³ que eu já tenho mais tempo, então sobre a questão comportamental às vezes quando tem algum problema eu sou bem incluída nisso sabe, nisso eu me sinto muito acolhida lá dentro da escola”. (Tulipa).

Frente às dificuldades encontradas em aspectos de indisciplina, desinteresse e aprendizado dos alunos, Oliveira (2001) afirma que o professor de EF tem de ter uma formação mais flexível, mais personalizada e personalizadora. Assim, não basta ser competente nas matérias da sua especialidade, ele deverá atentar-se aos problemas da comunidade em que

³ A fim de não identificar a escola onde fora realizada a pesquisa, nesse estudo ela se chamará Escola das Flores.

está inserido, numa perspectiva de transformação positiva, trabalhando através de uma reflexão crítica da realidade social e educativa.

Além disso, é importante ressaltar a necessidade do trabalho em equipe dentro da escola, na qual os professores interajam e busquem alternativas para o trabalho docente, pois, como afirma Nóvoa (1992), o diálogo entre os docentes é essencial na consolidação de saberes emergentes da prática pedagógica.

Na Escola das Flores, essas relações são muito presentes, principalmente, durante os intervalos entre as aulas, quando os docentes se reúnem na sala de professores e dialogam sobre seus alunos, suas disciplinas e compartilham experiências. De acordo com Oliveira (2001), a interação professor-professor tem grande influência sobre o clima da escola, pois as relações interpessoais e profissionais entre os professores proporcionam um ambiente de compromisso e confiança, que favorece as decisões coletivas e ações coerentes perante os alunos.

No decorrer das minhas observações, percebi que Tulipa mantém uma relação de amizade com seus alunos, porém apresenta firmeza ao chamar a atenção, quando percebe que eles estão atrapalhando e/ou agindo de forma desrespeitosa, possibilitando um ambiente afetivo, sem perder a questão do respeito e certa autoridade enquanto profissional. Essa postura adotada por ela não se restringe apenas às aulas, pois nos corredores da escola e até mesmo em outras ocasiões como eventos, essas relações mantêm-se da mesma forma.

A essas ações Galvão (2002) atribui como características de um professor bem sucedido, destacando que o professor deve ser afetivamente maduro e não “bonzinho”, ou seja, ele demonstra interesse, motivação e satisfação com o ensino e seu trabalho, valorizando seu papel enquanto docente, estabelecendo laços afetivos com seus alunos, possibilitando um clima agradável e com muito respeito entre todos.

A forma como Tulipa conduz as suas aulas reflete na percepção que os alunos têm da EF, pois, em uma das minhas conversas com a turma, os discentes relataram que gostam

bastante das aulas dirigidas, não só por terem conteúdos diferentes, como alimentação, por exemplo, mas também pelo fato da professora participar ativamente das propostas.

Ao questionar a professora sobre como ela se enxerga na construção dessas relações de confiança, em que, ao mesmo tempo em que ela é a autoridade em sala de aula, é também amiga de seus alunos, a docente destacou que a diferenciação entre as turmas em que ela atua faz com que adote múltiplas posturas de acordo com a situação que lhe é apresentada:

“Às vezes dependendo da turma, cada turma na verdade tu é um professor diferente né, não tem como ser [...] tem turma que tu já chega rindo, brincando, e tu mostrar que tu é amiga de início eles vão fazer o que eles querem contigo, tem turma que se tu chegar assim eles vão conseguir dosar mesmo às vezes não sendo tão maduros e vão conseguir te respeitar, então é muito não sei te explicar, é muito de tu olhar e observar e ver que tipo de professor tu vai ser naquele espaço”. (Tulipa).

Quanto a essa postura, Chiovatto (2000) afirma que a soma de individualidades que compõem cada turma, acrescida das características sociais (condição social e familiar, acesso aos bens culturais e de consumo, onde moram/estudam) as tornam ainda mais complexas. Assim, diferentes turmas demandam não só diferentes abordagens, mas também distintas formas de estímulos, de acordo com os significados que a turma atribui a cada conteúdo.

Sobre esses aspectos, Tulipa relata que tudo o que é cobrado em aula tem um motivo, e que sempre busca explicar o porquê das coisas para os seus alunos. A partir disso, eles passaram a enxergá-la de maneira diferente, como uma pessoa de confiança, uma professora que se preocupa não só com o aprendizado, como também com o aluno, de forma integral:

“Eu brigo, mas ao mesmo tempo se eu tiver que dar um abraço, se eu tiver que perguntar o que tá acontecendo. Já tive situação de virem confidenciar coisas bem sérias, então eles acabam nos enxergando de uma maneira mais próxima, não sei se porque a gente sai daquele espaço

também, que é tudo muito organizado, muito fechado, e eles se aproximam bastante da gente. Então eu procuro ao mesmo que eu sou exigente, eu procuro mostrar que eu to ali, porque a gente não é só professor né, ser professor vem uma série de outras coisas juntas, tu é amigo, às vezes tu faz o papel da mãe, tu faz o papel do pai, é muita coisa que vem por trás". (Tulipa).

Ela ainda complementa que brinca com os alunos, dizendo que ela é a Professora dos porquês, e sempre busca realizar esse exercício de reflexão acerca dos motivos pelos quais as coisas são o que são, pois isso oportuniza que os alunos possam ter uma visão mais ampliada, realizando conexões, compreendendo e respeitando a importância do que é aprendido. Quando fora questionada sobre o processo de mediação de conflitos durante as aulas, Tulipa respondeu que preza muito pelo respeito e tenta passar isso para que os seus alunos, ao se depararem com determinadas situações, possam agir com autonomia para resolver as desavenças, a fim de que possam se ajudar mutuamente no que for necessário.

Diante dos relatos da professora, pude perceber que a postura adotada por ela durante as suas aulas e a maneira como ela se relaciona com seus alunos, proporcionam um ambiente favorável ao aprendizado e à estimulação da autonomia dos discentes. Sobre esses aspectos, Betti e Zuliani (2002) afirmam que a Educação Física é um local de produção de conhecimentos, e que o professor deve proporcionar ao aluno espaços de reflexão crítica que possam levá-lo à autonomia no que se refere à cultura corporal de movimento.

O estudo de Reginatto (2013) corrobora com tais assertivas, uma vez que a autora se propõe a abordar sobre a afetividade no processo de ensino e aprendizagem e ressalta a necessidade do educador transformar a escola em um lugar acolhedor e agradável, onde se preze pelo bem estar dos alunos. Para ela,

[...] educar com amor pode transformar a realidade de muitas crianças, que quando tem suas carências afetivas supridas, sentem-se valorizadas e respeitadas, e passam a

se desenvolver e a participar do processo de ensino aprendizagem com muito mais dedicação. (REGINATTO, 2013, p. 2).

ESCOLHA DE CONTEÚDOS E PLANEJAMENTO

Tulipa escolhe os conteúdos baseando-se nas orientações pedagógicas dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul⁴, do livro didático público do Paraná⁵ e dos PCN's. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ela resolveu adequar-se às propostas, entretanto acredita que na realidade da escola pública alguns conteúdos são difíceis de trabalhar, seja pela estrutura física inadequada ou pela falta de materiais. Ela defende que conteúdos, como a aspectos relacionados à alimentação saudável, cuidado com o corpo e discussões de vários outros âmbitos, foram deixadas de lado no documento.

Diante disso, a docente organiza seu planejamento levando em consideração não somente as orientações presentes nos documentos, como também os aprendizados que teve durante a graduação, de modo que possa ampliar o leque de possibilidades e proporcionar aos seus alunos, melhores condições de aprendizado:

“E eu me baseei um pouco nas experiências deles, um pouco nos PCN's, um pouco do que eu vi na faculdade, daí tu vai fazendo uma mistura mesmo e adaptando conforme a realidade né, deles”. (Tulipa).

Ao observar as aulas ministradas pela docente, constatei que as orientações dos PCN's são as que mais influenciam a sua prática docente, pois, ao propor as atividades aos alunos, Tulipa busca atender às categorias conceituais, atitudinais e procedimentais, uma vez que acredita que estes

⁴ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 1 ed. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

⁵ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Física**. 2ª Edição, Curitiba: SEED-PR, 2006.

elementos são indissociáveis. Nesse sentido, ela possibilita aos alunos um aprendizado que requeira certa base teórica em aspectos conceituais, que sejam colocados em prática no âmbito procedimental, e que as questões de normas, valores e relações sociais estejam presentes durante todo o processo através da esfera atitudinal. (BRASIL, 1997).

No período da pesquisa, atentei meu olhar para a forma como Tulipa organiza seus conteúdos, e percebi que ela sempre realiza uma retomada do que fora trabalhado anteriormente, construindo um planejamento sequencial. Ela destaca, na entrevista, a relevância da continuidade neste processo, pois, nas suas primeiras experiências enquanto professora, tinha de adaptar suas aulas para todas as turmas, a fim de apresentar minimamente os conteúdos que seriam desenvolvidos sequencialmente em cada ano. A docente conta que:

“A sensação que eu tinha no início é que eu dava o mesmo conteúdo pra todas as turmas porque, por exemplo, uma coisa básica, sei lá, vamos pensar em algo bem superficial, um esporte. Vou trabalhar com basquete, podia trabalhar com isso no sexto ano, mas o nono ano também não tinha visto, então eu acabava trabalhando com coisas muito semelhantes, porque sei lá, no sexto e no sétimo eu tava trabalhando na idade certa, determinado conteúdo, mas eu não queria negar isso pra o oitavo e o nono porque eles já tavam perto de sair então aos poucos eu consegui ir construindo uma sequência”. (Tulipa).

Ao contar sobre a sua chegada à nova escola, este ano Tulipa se deparou com uma situação semelhante à de quando começou a trabalhar lá, em 2013. Sobre isso, ela comenta:

“Eu tô passando pelo mesmo processo de quando eu cheguei lá na Escola das Flores, que eu to dando aula pra o oitavo e pra o nono ano, são turmas mais próximas, mas eles não viram nada das coisas que eu to acostumada a trabalhar e que eu acho que eles têm um potencial enorme pra ver, pra trabalhar e eles não, não viram nada, não viram disso, então acaba que eu também vou trabalhar de uma

forma um pouco semelhante pra poder depois ter uma continuidade". (Tulipa).

Quanto à sistematização dos conteúdos, Rosário e Darido (2005) falam que a EF, ao longo da sua história, sempre priorizou a dimensão procedimental, ou seja, realizar na prática aquilo que fora aprendido. Eles ainda destacam que, por muitas vezes, os conteúdos são trabalhados superficialmente e sem uma sequência durante os ciclos, atribuindo um sentido de fazer simplesmente por fazer. Diante dessas questões os autores salientam a necessidade de se trabalhar de uma forma diferente:

Uma apropriada aplicação dos conteúdos está justamente no equilíbrio e na importância que deve ser dada igualmente às três dimensões⁶, mesmo que a disciplina aparentemente seja mais ligada a uma delas. Daí surge a preocupação com o aprofundamento dos conteúdos. (ROSÁRIO; DARIDO, 2005, p.170).

A partir das observações realizadas na escola e a entrevista com a professora, pude identificar vários elementos em seu planejamento, tais como objetivos e finalidades, sequência de conteúdos, metodologias que abordavam aulas teóricas e práticas e processos avaliativos coerentes com o que fora desenvolvido. Percebi que ela possibilita um ambiente favorável à discussão de variados temas, possibilitando aos alunos, espaços para debaterem sobre os assuntos e exporem suas opiniões. Além disso, na prática, suas aulas vão além do gesto técnico, trabalhando aspectos socioculturais e adaptando as propostas para a realidade.

No que diz respeito à avaliação, Tulipa a organiza de duas formas: cinco pontos são separados para a participação e envolvimento nas atividades práticas e cinco pontos são reservados para uma prova teórica, onde são avaliados os saberes oriundos dos textos e filmes trabalhados, bem como

⁶ Os autores se referem às dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

das discussões acerca do que fora desenvolvido. A professora valoriza tudo o que os alunos escrevem, pois defende que o objetivo de suas provas é fazer com que os estudantes não decorem simplesmente a matéria, mas que possam pensar sobre o que foi discutido e construir seus argumentos a partir dessas reflexões.

Na conversa com os alunos questionei sobre a existência de provas teóricas na disciplina de EF e eles disseram que como já foram alunos da professora desde o 6º ano foram se acostumando, e consideram importante a realização da prova para ajudar na nota de quem não gosta de participar das aulas práticas. Eles ainda comentaram que as avaliações não são tão difíceis e que a professora os incentiva no processo de reflexão.

Isso vai ao encontro do pensamento de Betti e Zuliani (2002). Eles afirmam que o professor deve refletir criticamente acerca do que, como e para que avaliar para, a partir disso, constituir um processo contínuo de avaliação que compreenda os domínios cognitivos, afetivos, emocionais, sociais e motores. Além disso, deve-se valorizar não somente as habilidades técnicas como também aos conhecimentos científicos, ou seja:

A avaliação deve operacionalizar-se na aferição da capacidade do aluno expressar-se, pela linguagem escrita e falada, sobre a sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, e da sua capacidade de movimentar-se nas formas elaboradas por essa cultura. (BETTI; ZULIANI, 2002, p.79).

Diante do que foi discutido, acredito que o processo de escolha de conteúdos e planejamento do professor de EF perpassa por vários contextos e realidades: do professor, da escola e dos alunos. Assim, defendo que essas ações devam fazer parte de uma construção coletiva, envolvendo todos os protagonistas, na busca de melhores condições de ensino.

CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E PERCEPÇÕES SOBRE O QUE É SER PROFESSORA

Ao falar dos caminhos percorridos até aqui, Tulipa mencionou que a constituição da sua prática docente está atrelada a diversos fatores, tais como: os processos formativos (iniciais e permanentes), as escolas em que ela trabalhou e trabalha, os seus alunos, os seus colegas de profissão e as suas escolhas durante todo esse percurso. Além disso, ela destaca que a sua graduação, concluída em 2013, foi diferenciada, apresentando olhares mais pedagógicos para a EF. Sobre essas questões a professora comenta:

“Então, eu acho que vai juntando né, questão da formação que eu tive que foi diferente né, do que era até um tempo atrás. Faz com que a gente tenha um olhar diferente pra o aluno, pra escola, pra prática em si. A questão da organização da escola também, pra que eu consiga ter bastante liberdade pra trabalhar determinadas coisas, e a escola me valoriza também como professora de EF, que é diferente né? Além da questão de como os próprios alunos recebem isso”. (Tulipa).

Ela ainda fala que essa construção abrange tanto o seu lado profissional quanto pessoal, e que a partir de leituras realizadas no mestrado ela percebeu que o professor, diferente de outras profissões, não consegue separar esses aspectos, pois os seus valores, a sua conduta e a sua bagagem estão presentes nas aulas que ministra, e que tudo isso influencia na professora que ela é, sendo essa personalidade o que a diferencia dos demais professores que por ventura tiveram a mesma formação. Essas reflexões vão ao encontro dos pensamentos de Folle *et al.* (2005), na qual afirmam que:

A carreira docente é permeada por desafios, dilemas e conquistas que repercutem no processo de como o professor percebe-se e sente- seno ambiente de trabalho, na busca da realização pessoal e profissional. (p.25).

Questionada sobre os processos de formação e a maneira como eles interpelaram a sua construção como professora, desde a universidade até os dias de hoje, ela respondeu que de fato a sua graduação foi muito importante nessa jornada, mas também que o seu amadurecimento ao longo dos anos foi trazendo novas visões acerca da escola e do exercício da docência, havendo a necessidade de sempre repensar o que ela estava fazendo.

A professora ainda salienta que uma das características da profissão é a busca por atualizações, pois ela afirma que se o professor se “*engessar e se acomodar*”, ficará sujeito a não se adaptar as constantes mudanças da sociedade e de certa forma ser “*atropelado*” pelas novas descobertas. Diante dessas questões, Tulipa acredita que somente os conhecimentos da graduação não são suficientes para atender à demanda de saberes da EF, e que dessa forma se faz necessária a formação continuada para que se possa ter mais segurança diante das variadas situações que encontramos ao longo do caminho.

O estudo de Cabral e Silva Filho (2013) corrobora com tais afirmações, trazendo reflexões sobre a importância dos processos formativos para a autonomia do docente, na qual a formação, “deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre seu cotidiano, deve ser constante, sistematizada, porque a própria prática se faz e refaz uma vez que pertence a uma realidade que não é estática, mas dinâmica” (p. 3-4).

A formação continuada é um assunto muito estudado por diversos autores, que afirmam ser esse um processo importantíssimo para o desenvolvimento profissional e que está diretamente relacionado com a prática docente (CABRAL; SILVA FILHO, 2013; FERREIRA; SANTOS; COSTA, 2015; FOLLE; NASCIMENTO, 2010). Eles destacam que é uma oportunidade para a troca de experiências entre os professores, que buscam refletir sobre seu trabalho e compartilhar os saberes e vivências, ao longo da carreira docente.

Freire (1991, 2011) e Nóvoa (1992) ampliam esta

concepção, chamando-a de formação permanente, na qual o ser humano é um sujeito que está em constante processo de amadurecimento e aprendizado. Dessa forma, os processos formativos são contínuos e integrados no dia a dia dos professores e da escola, sendo esta uma concepção crítica, centrada na prática como ponto de partida para a reflexão sobre as necessidades da formação.

Sobre essas questões, Tulipa contou que não se “acomodou” e sempre buscou fazer cursos que fomentassem a sua formação e que o PIBID teve muita influência e contribuiu pra que ela repensasse sobre a sua prática e tivesse vontade de voltar a estudar.

“Então isso fez eu começar a repensar e voltar pra o meio acadêmico. Fez eu ter vontade de estudar novamente, de repensar aquilo ali, de querer pesquisar, de querer entender [...] então foi aí que eu decidi voltar, pra tentar a seleção de mestrado, foi a partir do PIBID”. (Tulipa).

Sobre a influência do PIBID, Tulipa falou que embora sempre fosse muito segura da sua prática docente, teve certo medo de ser observada pelos estudantes de EF que iriam acompanhar suas aulas, e que pensava muito sobre o que estava fazendo e a forma como ela se colocava em sua disciplina, pois embora tivesse alguns anos de experiência na escola, ainda assim isso era algo novo e que trazia certo “*frio na barriga*”.

Ela comenta que, com o tempo, foi se acostumando, e que essa vivência foi algo muito importante, pois os bolsistas a ensinaram muito nesse processo, tanto que as aulas se constituíam em uma construção coletiva que envolvia a ela, os alunos e os bolsistas, surgindo novas ideias e novas maneiras de se pensar e fazer EF. Ela comenta que o PIBID:

“Teve uma interferência bem significativa na minha prática né, nesse sentido, porque eu ia sempre compartilhando as coisas e a partir daquilo ali ficava uma ideia muito melhor porque juntava a minha ideia, com a ideia do bolsista e aquilo ficava uma coisa muito melhor do que era com as

sugestões de um e de outro. Então isso foi muito bacana, foi uma experiência muito positiva, e da mesma forma com o que eu sei que de alguma maneira eu contribuí pra os alunos, pra os bolsistas, pode ter certeza que eles contribuíram muito também”. (Tulipa).

Ambrosetti *et al.* (2013), ao pesquisarem sobre as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores, concluíram que o programa oportuniza uma aproximação maior entre os espaços de formação (universidades) e do exercício profissional (escolas), favorecendo a elaboração de um conhecimento coletivo e contribuindo para a formação profissional do bolsista e do professor. As autoras ainda complementam:

Entendemos que com um movimento no qual os conhecimentos profissionais vão sendo construídos e reconstruídos nas situações da docência, submetidos à reflexão crítica fundamentada na teorização e alimentada pela experiência, surge também um espaço de construção de um novo conhecimento, produzido nas relações entre instituições e sujeitos, integrando os diferentes saberes que constituem o conhecimento profissional. (AMBROSETTI *et al.*, 2013, p. 170).

Diante de tudo o que foi discutido na entrevista, propus a Tulipa, a partir das suas experiências e percepções, que caracterizasse o que seria um (a) bom(a) professor(a) de EF. Ela acredita que devíamos ter em mente que nunca estamos totalmente certos e que estamos em constante mudança, em busca de novos aprendizados. Além disso, afirma que uma das palavras que se aproximaria disso é a *flexibilidade*, pois o professor tem de ter certa maestria tanto com relação a sua prática como também com os alunos. Ainda complementa que os discentes mostram quando o professor está agindo certo, e, embora isso não ocorra, necessariamente, naquele momento, o retorno vem em longo prazo, e isso é algo gratificante:

“Nem sempre pra ensinar, pra mostrar o que é certo a gente vai agradar. Às vezes tu vai fazer o aluno sorrir, às vezes não, às vezes tu vai poder ser amigo, mas às vezes tu vai

ter que puxar a orelha e que o resultado não vem na hora, o resultado vem a longo prazo. A tendência é a gente querer desistir ou achar que tá fazendo tudo errado né, tem que ser paciente! Ser paciente é uma virtude do professor”. (Tulipa).

Tulipa ainda ressalta que o mais importante é fazer com que o aluno pense sobre o que está sendo trabalhado. Isso, pois o resultado não está necessariamente na nota, mas no potencial reflexivo deste discente, acerca das questões levantadas nas aulas, e que parte dessa ação está ligada com a maneira que o professor auxiliou nesse processo. Dessa forma, ela acredita que uma das características mais importantes que um professor deve ter é a capacidade de se colocar no lugar do aluno, de modo que o docente possa oportunizar um ambiente que estimule o aprendizado. Para finalizar ela comenta:

“Eu procuro me colocar muito no lugar dos alunos, pois eu acho que o professor precisa, porque às vezes tu tá ali, tu quer que teu plano de aula dê certo e tu não leva em consideração a bagagem que aquele aluno tem, o problema que aquele aluno tá passando em casa, ou que aquele dia ele simplesmente não quer fazer e não é porque ele tá sendo preguiçoso é porque aconteceu um monte de coisas na casa dele. Tu tem que ter um olhar além, te colocar no lugar do teu aluno, ter um olhar diferente e procurar sempre repensar aquilo que tu tá fazendo. Sempre, sempre! Acho que quanto mais a gente consegue se igualar com o aluno, mais tu consegue ter um bom resultado, mais tu consegue te aproximar, aquela distância pra mim não funciona, tem que de alguma forma te mostrar próximo dele, pra aquilo ali funcionar”. (Tulipa).

Em suma, para Tulipa, ser professora exige uma reflexão constante sobre a prática docente, e para isso é necessário que se busque novos conhecimentos para melhor planejar suas aulas. Ela ainda complementa que, ser professora requer paciência e empatia, pois estas são características que influenciam positivamente o relacionamento diário e auxiliam o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção dessa pesquisa, pude compreender que os processos relacionados à constituição da prática docente são contínuos e infinitos, começando na escolha da graduação e estendendo-se por toda a carreira docente. Eles estão presentes em cada dia, em cada ato de lecionar, em cada aprendizado proporcionado e também adquirido, e principalmente, no momento em que paramos para refletir sobre a nossa prática como um todo.

Diante de um cenário onde a EF é constantemente desvalorizada, percebi que de fato o comprometimento da docente em planejar as suas aulas e refletir acerca da sua prática é fundamental para que tal depreciação não ocorra.

Pude notar que a professora não faz pirotecnias em suas aulas, ela apenas é comprometida, de fato, com o seu trabalho e tem um enorme prazer em ser docente. A maneira como ela se dedica com o processo de escolha de conteúdos e desenvolvimento de um planejamento sequencial, para cada ciclo escolar, revela uma preocupação em proporcionar, aos seus alunos, melhores condições de aprendizado, abrangendo o máximo dos elementos da cultura corporal de movimento. Dessa forma, ela oportuniza um ambiente em que eles possam conhecer, debater e refletir sobre os assuntos abordados, ampliando o leque de conhecimentos e incentivando a autonomia.

Compreendi que, para que tudo isso ocorra, é necessário um envolvimento maior dos professores com os seus alunos, prezando pela empatia e pelo respeito, pois essas relações são de fundamental importância para promover a confiança e, com isso, motivá-los a querer aprender ainda mais.

A partir de tudo o que fora discutido, fica evidente a relevância da formação continuada, no que se refere à constituição da prática docente, pois a busca por atualizações torna o professor mais engajado com o seu trabalho. Além disso, possibilita uma ampliação dos seus conhecimentos, refletindo sobre suas ações educativas, oportunizando novas formas de se ensinar e promovendo aprendizagens significativas.

Saliento que, por se tratar de um estudo de caso específico, não posso generalizar a realidade encontrada. Entretanto, essa pesquisa se faz importante por nos provocar a refletir sobre o que, de fato, é ser professor e todos os elementos que interpelam o exercício da docência.

Por fim, enquanto pesquisadora e professora, destaco o valor deste estudo, para repensarmos acerca das nossas práticas e sobre a Educação Física que queremos nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara *et al.* **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1988.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, 2002.

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

CABRAL, Ângela Ninfa Mendes de Andrade; SILVA FILHO, Luiz Gomes da. **Formação permanente: instrumento para autonomia docente.** In: VIII Colóquio Internacional Paulo Freire – Educação como prática da liberdade: saberes, vivências e (re) leituras em Paulo Freire, 2013, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

CHIOVATTO, Milene. **O professor mediador.** Artes na escola, Boletim, n. 24, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna; MORO, Roque Luiz. **Educação Física escolar: reflexão e ação curricular.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e a sua prática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

DUTRA, Rinelly Pazinato; *et al.* Desmotivação nas aulas de Educação Física, segundo os estudantes do 9º ano do ensino fundamental. **Revista Didática Sistemática**, ISSN 1809-3108 v.18, n.1, p. 70-78, 2016.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos; COSTA, Bruno de Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 3, p. 289-298, 2015.

FOLLE, Alexandra; *et al.* Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento**, v. 15, n. 1, jan-mar, 2009, pp. 25-49. Escola de Educação Física, Rio Grande do Sul, Brasil.

FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Trajetória docente em Educação Física: percursos formativos e profissionais. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 507-23, out./dez. 2010.

FONSECA, Denise Grosso da; MACHADO, Roseli Belmonte (Org.). **Educação Física: (re)visitando a didática**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 43ª Edição, 2011.

GALVÃO, Zenaide. **Educação física escolar: a prática do bom professor**. Revista Mackenzie de educação física e esporte, v. 1, n. 1, 2002.

GOLDSCHMIDT FILHO, Francisco. **Critérios utilizados pelos professores de Educação Física para a escolha dos esportes tratados em suas aulas entre o 6º e o 9º ano: cotidiano de três escolas da rede estadual de ensino em Porto Alegre**. Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1993.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Texto publicado em: NÓVOA, António, coord. – Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. A experiência de uma professora escolar como possibilidade de pensar e fazer da escola um lugar de cultura: trajetória formativa e boas práticas educativas. **Educación Física y Deporte**, 33 (2), 343-379, Jul-Dic, (2014).

OLIVEIRA, Maria Teresa Guardado Mateus. **A indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico**. Dissertação de Mestrado, Porto, 2001.

RANGEL, Irene Conceição Andrade; *et al.* O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 102-121, 2008.

REGINATTO, Raquel. A importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem. Lagoa Vermelha-RS. **REI (Revista de Educação do IDEAU)**, v. 8, n. 18, 2013.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, 2005.

SANTIN, Silvino. **Educação Física – temas pedagógicos**. Porto Alegre, EST Edições, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

O ENSINO DAS LUTAS NA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE OS REFERENCIAIS CURRICULARES BRASILEIROS*

*Juliana Costa Mattos**
Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves****

INTRODUÇÃO

A Educação Física está associada a um amplo campo de atuação profissional, um deles, talvez o mais popular, direciona-se à prática docente no âmbito escolar. Neste espaço, enquanto prática educativa e componente curricular assegurado pela lei 9394/96¹ são diversas as possibilidades de conteúdos e procedimentos de ensino a serem adotados e desenvolvidos. Se considerarmos que a Educação Física escolar tome por objeto a cultura corporal, tendo em vista alguns de seus elementos como as danças, as ginásticas, a luta, os jogos e os esportes (COLETIVO DE AUTORES, 1992), é compreensível que se tenha uma multiplicidade de conteúdos e, conseqüentemente, um universo de diferentes perspectivas de abordagens.

* Este capítulo apresenta os resultados obtidos através da pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão de Curso da professora Juliana Costa Mattos, orientada pelo professor Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves e concluída em dezembro de 2016.

** Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

*** Doutor em Educação em Ciências (FURG); Professor do Instituto de Educação (FURG).

¹ Brasil. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

Com base no artigo 9º, inciso 4º, da LDB, cabe aos Estados, em colaboração com os municípios, traçar um conjunto de diretrizes, capaz de orientar os currículos e os conteúdos mínimos de seus componentes curriculares, reforçando a necessidade de uma formação básica comum. Na tentativa de orientar o trabalho dos professores de Educação Física na escola, surgem documentos incentivados por secretarias estaduais de educação, os quais apresentam um conjunto de conteúdos a serem desenvolvidos no processo de escolarização.

Os elementos (danças, ginásticas, luta, jogos e esportes), presentes nos documentos como os Referenciais Curriculares, orientam o desenvolvimento dos conteúdos por ano ou ciclo letivo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e os Referenciais Curriculares de diferentes Estados brasileiros, por exemplo, abordam a Educação Física, tomando a cultura corporal como seu objeto. Orientam o desenvolvimento da disciplina como componente fundamental para a formação de sujeitos críticos, a partir do desenvolvimento de conteúdos, que extrapolem uma dimensão técnico-procedimental.

Dentre os conteúdos sugeridos como base comum a serem abordados pela Educação Física no contexto escolar estão as práticas de lutas. Tais práticas se apresentam no cotidiano social sustentadas em uma multiplicidade de sentidos que a elas são atribuídos. Entendidas como defesa pessoal, estilo de vida, prática esportiva, de lazer ou recreativas, as lutas compõem, de modo geral, a história da humanidade. Abordadas por diferentes perspectivas, nas diferentes mídias que nos cercam, essas práticas acabam sendo acessadas não apenas por sua vivência corporal, mas por tudo aquilo que é possível pensar e dizer sobre elas. Temas explorados em desenhos animados, filmes, seriados, revistas, entre outros, as lutas extrapolam ambientes especializados, como clubes e academias, para fazer parte do dia a dia, como uma prática socialmente reconhecida por todos.

Contudo, embora tão populares na atualidade, e

presentes nas propostas curriculares previstas, como conteúdo a ser desenvolvido nas escolas, ainda se percebe muita resistência a sua abordagem efetiva nas aulas, principalmente sob justificativas sustentadas em argumentos referentes à violência e à falta de formação específica sobre o assunto. (NASCIMENTO; ALMEIDA; 2006). Gonçalves (2011) destaca, em entrevistas com professores de três escolas da rede básica de ensino da cidade de Rio Grande-RS, que a escolha por não utilizarem as lutas ocorre por considerarem práticas agressivas, relacionando-as a um cenário violento. Ferreira (2006), ao utilizar um questionário com docentes, percebe a negação do conteúdo, depois de alguns professores manifestarem que nenhuma prática vinculada às lutas deve ser utilizada na escola por estar ligada a ações agressivas. Entretanto, é importante destacar que a negação a determinado conteúdo, pelos professores participantes dos diferentes estudos, geralmente, não se sustenta em relatos de experiências práticas de suas aulas, mas em suposições alicerçadas em considerações que partem do *senso comum*².

Se considerarmos as indicações contidas em documentos norteadores de formulações curriculares, é importante perceber que as lutas, enquanto conteúdo, necessitam de atenção, tanto quanto outros elementos elencados. Assim como os esportes, comumente presentes nas aulas de Educação Física, elas (lutas) devem ser consideradas tendo em conta seu ajuste à realidade escolar e objetivos bem definidos ao contexto que a Educação Física ocupa nesse espaço, antes de serem simplesmente descartadas, frente à impossibilidade de sua aplicação direta e associação à violência.

Conforme destacam Rufino e Darido (2012) em seu estudo sobre a pedagogia dos esportes e das lutas, abordar o assunto lutas é tão importante quanto os esportes, por ser

² Surge na sociedade de maneira espontânea, subjetiva e acríica, do conhecimento adquirido pelo homem através de suas experiências com o mundo. Ocorre de acordo com o conhecimento dos sujeitos que compõem determinado contexto social. Para mais, ver: Fonseca, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

parte da cultura corporal e por estar presente no cotidiano das pessoas. As lutas, com o passar do tempo, foram sendo esportivizadas, processo que implicou, entre outras coisas, na alteração dos significados atribuídos e procedimentos de ensino adotados na transmissão dos seus conhecimentos. Já com relação a sua inserção como conteúdos nas aulas de Educação Física, é notável o crescente investimento na descaracterização da técnica de modalidades de lutas popularmente conhecidas, em detrimento da sua leitura ampliada, geralmente, articulada ao universo lúdico de jogos e brincadeiras, pautadas em movimentos comuns a diferentes situações de combate. (SANTOS, 2012). Nesse sentido, propostas metodológicas novas de aprendizagem, envolvendo aspectos técnicos e táticos e classificações que organizam em esportes com agarre, golpes e implementos, vêm se tornando recorrentes no cenário da produção de conhecimento sobre o assunto. (DARIDO; RUFINO, 2012). Em vistas da dimensão cultural que as lutas assumem e a popularidade que lhe dá visibilidade em diferentes espaços sociais, a presença dessas práticas, na condição de conteúdo escolar, parece se legitimar cada vez mais em uma Educação Física interessada em estabelecer uma leitura crítica acerca de seus objetos. Além disso, não se pode negar a espetacularização do universo esportivo, contribuindo com a proliferação da luta, tornando-a mundialmente conhecida e facilitando sua chegada às escolas, mesmo que não seja pela iniciativa dos professores, mas pelo contato que os próprios alunos acabam mantendo com essas práticas no cotidiano.

Porém, é preciso ter claro que a escola é um espaço de diversidade, que proporciona o contato com elementos da cultura corporal, sem a intenção de formar atletas. O desempenho com perfeição com vista ao rendimento e incentivo à competição, que acompanhou a luta esportivizada, pertence a espaços especializados (academias e clubes), frequentados por quem tem o desejo de ser lutador. Nesse sentido, parece que a proposta da Educação Física escolar não está fundamentada na formação de atletas. Portanto, não cabe escolher uma modalidade e desenvolvê-la

repetidamente, sem considerar a existência de outros elementos possíveis de serem desenvolvidos e importantes na formação de pessoas críticas.

Levar as lutas para a escola significa considerar sua característica histórica, constituída como manifestação corporal e empregue para conquistar um ideal de vida. Além disso, sua utilização é incentivada como conteúdo escolar, com o surgimento de propostas curriculares para Educação Física, que passam a entender as práticas corporais como objeto alternativo ao rendimento físico. O Coletivo de Autores (1992), por exemplo, consolida essa posição, demonstrando a abordagem de diferentes elementos da cultura corporal, através da sua constituição histórica, como possibilidade de construção de uma Educação Física mais crítica.

Martins e Silveira (2014), ao analisarem o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, identificam que as lutas possuem um bloco temático, assim como outros elementos da cultura corporal. Separadas por saberes corporais e saberes conceituais, o primeiro revela a capoeira como um saber corporal para se praticar, que faz parte da história afro-brasileira e de outras modalidades de lutas são para se conhecer. Os saberes conceituais tratam da abordagem da luta e do seu reconhecimento como manifestação social. Além disso, o Referencial, no que diz respeito à Educação Física, está separado em dois conjuntos baseados na cultura corporal de Movimento, um conjunto tratando de “práticas corporais sistematizadas” e o segundo referindo-se a “representações sociais sobre a cultura corporal de movimento”. O documento também está organizado por mapas que esquematizam os conteúdos a serem trabalhados nas séries que incluem o ensino das lutas. (MARTINS; SILVEIRA, 2014).

Frente ao contexto polêmico, que as práticas de lutas ainda implicam, quando pensadas como conteúdo da escola, o problema dessa pesquisa se funda na seguinte pergunta: como as práticas de lutas se materializam nas propostas curriculares brasileiras? Com isso, o objetivo deste trabalho consiste em identificar e problematizar como o ensino das

lutas vem sendo pensado nas propostas curriculares brasileiras para o ambiente escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foram pesquisados Referenciais Curriculares de dez Estados brasileiros diferentes, distribuídos por cinco regiões do País. Os Estados são Paraná/PR (2008), Rio Grande do Sul/RS (2009), Santa Catarina/SC (2014), região Sul; Rio de Janeiro/RJ (2012) e São Paulo/SP (2008), região Sudeste; Goiás/GO (2009), região Centro-Oeste; Tocantins/TO (2009), região Norte e Maranhão/MA (2014) e Pernambuco/PE (2013), região Nordeste. A escolha por diferentes regiões brasileiras ocorre por ser um meio de avaliar como as lutas estão sendo pensadas nacionalmente.

Tomando como *corpus* empírico deste trabalho um conjunto de documentos referentes às orientações curriculares de diferentes Estados brasileiros, o manejo dos dados se deu com base em procedimentos inspirados na pesquisa documental. Esse tipo de pesquisa, de modo geral, possui seis etapas: formulação do problema, elaboração do plano de trabalho, identificação das fontes, localização das fontes e obtenção do material, análise e interpretação dos dados e redação do relatório. (GIL, 2010). Entretanto, ainda que se tenha considerado tais orientações metodológicas, optou-se por não as tomar como princípio de aplicação ao movimento de pesquisa. Nesse sentido, o manejo com os referenciais curriculares observados não foi conduzido pela pesquisa documental como regra procedimental, mas como possibilidade de valorizar o exercício problematizador acerca do material.

O olhar para os Referenciais Curriculares foi disparado com base na formulação do problema, que surge a partir da intenção em entender como as práticas de lutas se materializam enquanto conteúdo escolar nas proposições elaboradas por tais documentos. Como primeiro passo para a construção do *corpus* empírico, se utilizou um sítio virtual de buscas, no qual se buscou pelo termo chave “Referenciais

Curriculares Estaduais”. O primeiro documento a ser encontrado foi o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul. Para que fosse possível encontrar outros documentos, a busca foi feita utilizando-se o termo “Referencial Curricular do Estado de (*nome do Estado*)” ou “Proposta Curricular do Estado de (*nome do Estado*)”. Ao colocar o nome dos primeiros Estados lembrados, tal como São Paulo e Rio de Janeiro, às vezes outros Estados acabavam aparecendo.

Quando, ao descrever o Estado, não havia retorno, a opção foi acessar os sítios virtuais das Secretarias de Educação dos referidos Estados. Não houve definição prévia de quais Estados seriam escolhidos, visto que a utilização de seus documentos se deu conforme a possibilidade de acesso. Com isso, o critério assumido durante a busca foi a obtenção de documentos representativos de diferentes regiões brasileiras.

REFERENCIAIS CURRICULARES

Os Referenciais Curriculares brasileiros são documentos elaborados por um conjunto de profissionais. Entre eles, professores da rede de ensino com o propósito de minimizar os problemas educacionais presentes na sociedade e escolas. Questões como analfabetismo, reprovações e evasão ainda frequentes, segundo o Referencial de Tocantins, precisam ter seu quadro minimizado. Por esse motivo, os documentos são elaborados, visando apresentar estratégias e metodologias de ensino, almejando um caráter de qualidade.

Eles orientam as escolas na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), apontando itens que não podem faltar no currículo. Os Referenciais apontam conteúdos que cabem ser ensinados em cada disciplina e a cada fase do ensino fundamental dos anos iniciais, finais e ensino médio. Contribuem não só com a elaboração do planejamento escolar, mas também trazem meios para orientar o professor quanto às formas possíveis de colocar em prática os ideais dos Referenciais. Ao elencar como conteúdos e objetivos de cada ano, série ou ciclo escolar, revelam ao professor o que é importante deixar claro para aquele aluno.

Eles são elaborados a partir de documentos nacionais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Destacam a importância da escola elaborar seu PPP, considerando o contexto social e a participação dos professores na elaboração de documentos que orientem o ensino, de acordo com a realidade de cada escola. Os objetivos dos PCN's:

[...] concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. Assim, os objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla. (BRASIL, 1997, p. 47).

Nos PCN's, ainda há níveis de concretização curricular diferentes. O primeiro é composto por documentos nacionais, que orientaram o ensino de forma ampla, indicando nacionalmente a organização do currículo, como o próprio PCN e, no segundo nível, estão os documentos elaborados pelos Estados. Assim, o Referencial de Alagoas e Tocantins trazem que:

Nesse sentido, o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas representa o segundo nível de concretização curricular, cujo propósito é subsidiar as escolas no planejamento pedagógico de um trabalho que de fato assegure aos estudantes as aprendizagens a que têm direito (ALAGOAS, 2014).

O Projeto Político Pedagógico da Escola é um instrumento que deve refletir a realidade da escola, apresentando as finalidades, concepções e diretrizes, a partir das quais se origina todas as outras ações da escola, tornando-se um norteador da ação pedagógica e também um elemento de integração e articulação da comunidade escolar e local (TOCANTINS, 2013).

Os Referenciais auxiliam na concretização do ensino com qualidade, apontando competências que contemplam o

que o aluno deve “saber fazer” ao final de cada ano letivo. Além disso, indicam conteúdos a serem trabalhados, que envolvam as dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

REFERENCIAIS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Os documentos indicam, de modo geral, como a Educação Física deve estar presente na escola. Tomada como uma disciplina que se caracteriza por um processo histórico, ela passou por movimentos renovadores que a levaram de um ensino exclusivamente técnico, baseado na aptidão física, para outro que incluía a naturalidade, os aspectos cotidianos da construção do homem e a cultura corporal

Os alunos, antes de iniciarem a fase escolar, já brincam e se apropriam de movimentos que fazem parte do meio social em que vivem. Jogam bola, dançam, lutam, muitas vezes, como forma de representar diversas experiências vivenciadas antes de terem contato com a escola.

Ainda, de acordo com os documentos, após o início da fase escolar, novos movimentos vão sendo incluídos ao corpo, afinal a Educação Física necessita possibilitar experiências, através de seus conteúdos baseados, nos elementos da cultura corporal. E, como toda disciplina, eleva o nível de conhecimento dos alunos, o que faz parte do processo de ensino. Desse modo, a cada período o aluno irá compreendendo por que esses movimentos, que começaram com brincadeiras e se aperfeiçoaram na escola, fazem parte de sua formação.

A Educação Física nos Referenciais compreende aspectos cognitivos, afetivos, sociais e políticos. Contribui, assim, com outras disciplinas com a formação e emancipação dos alunos. Por esse motivo, a interdisciplinaridade se faz necessária para os documentos, para que todos os professores juntos possam dar sentido ao que é ensinado na escola, para que o currículo seja rico em conhecimento.

OS REFERENCIAIS CURRICULARES E AS LUTAS COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

As lutas, tomadas como um dos cinco elementos da cultura corporal da Educação Física, estão previstas nos Referenciais Curriculares. Como já dito, a Educação Física já não prioriza o rendimento e a execução perfeita da técnica, logo, o ensino das lutas não são assim empregados nas aulas.

É um conteúdo que representa a história do homem, como ele empregou as lutas em seu benefício. Os documentos tratam das lutas enfatizando seu significado, a luta por uma sociedade mais justa, lutas por inclusão social, por ideais. Conforme apresentam os Referenciais, as lutas não devem se resumir à execução técnica.

Elas estão presentes no ensino fundamental e no ensino médio, e a cada momento, a cada ciclo escolar um novo objetivo é incluído conforme o entendimento do aluno sobre a luta vai crescendo. Trata-se de contribuir com a identificação do discente sobre o que é a luta pertencente à cultura corporal, de conhecer e analisar as histórias das diferentes lutas, conhecer regras e sua importância como fenômeno esportivo, analisar os valores éticos que estão envolvidos, compreender as lutas como manifestações culturais, produto de relações humanas.

Os objetivos citados estão presentes nos Referenciais e mostram qual luta deve estar dentro da escola, uma luta com características históricas. Como apontadas nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, as lutas, no ambiente escolar, envolvem “praticar para conhecer”, conhecer como se constituiu essa história ao longo do tempo. (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

ANALISANDO OS REFERENCIAIS CURRICULARES BRASILEIROS

Ser professor não é tarefa fácil, pois é preciso planejar as aulas, pensar no conteúdo a ser trabalhado e como será abordado. Como contribuição, a elaboração do PPP, pela

escola, que orienta o planejamento dos docentes os Referenciais Curriculares surgem como tentativas de instruir os professores com relação ao desenvolvimento de suas disciplinas. Desse modo, indicam como proceder no ensino, apontando métodos e a organização das aulas, bem como a escolha dos conteúdos e, dentro deles, qual sua participação em cada ano letivo.

Os Referenciais Curriculares são documentos desenvolvidos pelos Estados brasileiros que auxiliam as escolas, como citado anteriormente, no PPP, mas, de modo geral, dão liberdade às escolas para elaborarem seu PPP, de acordo com o contexto educacional em que está inserido. Ou seja, há escolas que, mesmo pertencentes ao mesmo Estado, localizam-se em Municípios diferentes, assim como as que se encontram na mesma cidade, localizam-se em bairros com realidades distintas. Logo, tais documentos evidenciam a valorização da realidade dos seus alunos como fator decisivo do funcionamento das propostas curriculares, priorizando questões sociais, valores e realidades relevantes para aquele público.

A importância da cultura corporal aparece com frequência nos referenciais, por assim permitir aos alunos apropriação da história e dos elementos culturais da humanidade. Isso inclui sistematizar a cenário cultural, social, econômico e político como forma de melhor compreensão da realidade que vivem. Lidar com a cultura corporal envolve conhecimento teórico e prático, permite o envolvimento da expressão corporal, reconhecendo e compreendendo os elementos culturais jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, criados e herdados pelo homem através dos tempos, da sua relação com o mundo.

Todos destacam a importância de uma Educação Física reflexiva, através das vivências com as práticas, permitir ao aluno conhecer seu corpo, suas capacidades e ampliar seu desempenho. Por estarem centrados na cultura corporal, consideram as vivências anteriores dos alunos, desde as exteriores à escola até as escolares. O ensino deve ser sistematizado e progressivo. Desse modo, a cada movimento e a cada elemento trabalhado o nível de

entendimento sobre a cultura e sobre seu corpo cresce, ficando preparados para novos conhecimentos.

Como salientado no documento de Goiás deve-se articular história e questões sociais, políticas, culturais, econômicas, estéticas e éticas dando sentido ao aluno sobre aquilo que lhe é ensinado, não é o movimento pelo movimento, nem a preocupação com a aptidão física, é o movimento e o entendimento do que ele significa culturalmente justificando e dando sentido a sua utilização dos elementos jogos, ginásticas, lutas, danças e esportes nas aulas de Educação Física.

O Referencial do Estado do Paraná articula a cultura corporal com temas como corpo, ludicidade, saúde, mundo do trabalho, esportivização, técnica e tática, lazer, diversidade e mídia e essas interações dão sentido à presença da cultura corporal na escola e, especificamente à Educação Física. A cultura corporal reconhece o corpo por sua integralidade com o mundo o qual habita, lida com a diversidade nas relações sociais, mostra que todos são diferentes física e psicologicamente. O documento explica que a inclusão significa considerar as diferenças individuais e sociais existentes. Desenvolver jogos adaptados, por exemplo, possibilita ao aluno experimentação corporal e compreensão das dificuldades enfrentadas por aqueles que sofrem de alguma restrição física. Discutir nas aulas sobre essas diferenças é uma oportunidade de contribuir nos relacionamentos sociais, no respeito e na valorização ao próximo. Respeitar e conviver com as diferenças faz parte do cotidiano de cada um. (PARANÁ, 2008).

O Referencial esclarece a diversidade como elemento importante nas aulas de Educação Física por mostrarem que ninguém consegue ser igual ao outro mesmo pertencentes a mesma cultura. Nas aulas revelam-se corpos com movimentos variados e com diferentes limitações. No desenvolvimento do conteúdo lutas, há presença de um adversário em confrontos em duplas, ou grupos, os alunos se deparam com suas capacidades e as do adversário, fazem comparações, possibilitando a exploração do autoconhecimento.

Assim, a justificativa do Referencial do Estado do Paraná para cultura corporal, técnica e tática justifica a importância do trabalho com a diversidade. Nele é destacado que mesmo sendo importante, não se deve focar somente na técnica e na tática nas aulas de Educação Física. (PARANÁ, 2008). Para a utilização da expressão corporal e conhecimento do que seu corpo é capaz o aluno deve vivenciar mais do que simples reprodução de movimentos. No ensino das lutas há envolvimento além do contato com o outro, existe as manifestações históricas de povos lutando (defendendo) seu território, e ao passar dos tempos com sua popularidade, as regras passam a fazer parte desse contexto por impor limites ao corpo e respeito ao adversário.

Outra questão presente nos documentos é a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento nas escolas,

[...] esta escola, organizada por áreas do conhecimento e que tem por finalidade o desenvolvimento de competências e habilidades, rompe o isolamento das disciplinas, e propõe um trabalho interdisciplinar (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009).

Para os conteúdos serem apresentados de maneira contextualizada é importante a integração de saberes, o trabalho coletivo entre as áreas pensando no que é relevante para os alunos. A interdisciplinaridade “tem por finalidade o desenvolvimento de competências e habilidades, rompe o isolamento das disciplinas”. (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

O diálogo entre os conhecimentos objetiva a compreensão dos alunos quanto a práticas sociais e culturais. Os elos formados entre as disciplinas explicam os fatores históricos e as relações que possuem com o mundo. O documento do Rio de Janeiro (2012), por exemplo, aponta que a Educação Física ao considerar as relações com outros conhecimentos, contribui com o ensino e a aprendizagem dos alunos. Outra questão, de acordo com os Referenciais, diz respeito ao trabalho pedagógico das escolas estar fundamentado no desenvolvimento de competências e

habilidades presentes no currículo. Os conteúdos, planejados nesses currículos segundo os referenciais pesquisados, possuem competências e habilidades a serem alcançadas. O Referencial de Tocantins (2009), por exemplo, explica que as competências estão relacionadas ao conhecimento intelectual, cognitivo, afetivo e social, bem como às habilidades que envolvem o “saber fazer”. A partir das competências expostas, o discente saberá resolver questões do dia a dia, fará reflexões e se manifestará criticamente aos desafios diários (TOCANTINS, 2009). Dentre as competências da Educação Física, segundo a Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro (2012), estão:

– Reconhecer e valorizar as diferentes manifestações culturais, especialmente aquelas que se expressam pela linguagem corporal, entendendo-as como representações e simbolizações do espaço geográfico e do patrimônio sociocultural brasileiro e de outros povos e nações.

– Identificar lógicas competitivas e cooperativas em situações cotidianas, demonstrando capacidade de posicionar-se e resolver conflitos a partir da reflexão crítica, ética e estética que tenha como parâmetro o repúdio a qualquer forma de injustiça ou discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

– Compreender, criar e apropriar-se das diversas linguagens corporais, reconhecendo-as como meios de expressão, comunicação e produção de multiplicidades de movimentos e ritmos, valorizando e respeitando as diferenças de desempenho e expressividade.

Até o momento, questões sobre como deve ser o ensino, foram apresentadas de forma generalizada, com questões que envolvem tanto o ensino da Educação Física como o de outras disciplinas. As competências e habilidades devem ser almejadas por todos, com cada um transmitindo seu conhecimento a fim de formar pessoas autônomas, comprometidas com questões éticas e sociais.

O ensino das lutas compreende competências e habilidades, capazes de contribuir com a formação de alunos ensinando respeito, ética e valorizando culturas que não são comuns a sua. Abordar questões históricas permite aos discentes perceberem a luta que muitos povos enfrentaram por terem sido discriminados, como é o caso da capoeira, que é enfatizada nos documentos valorizando o ensino histórico do povo afro-brasileiro, além de explorarem movimentos característicos da capoeira. Outras modalidades também são importantes, elas representam batalhas de outros povos, como os orientais. Há o fato de trabalharem com regras a do respeito envolvido, ao inserir regras os limites são impostos, nas aulas isso ensina ao aluno que ele tem um limite e seu oponente também, ambos não podem desrespeitar o que é estabelecido. Eles passam a conhecer os seus corpos, o que conseguem ou não fazer e conhecem o colega e suas capacidades, assim respeitam as diferenças e convivem com elas, sabendo que todos têm capacidades de cumprir com as atividades, porém de maneira diferente. Pensando na Educação Física e nas lutas como temas desse trabalho serão apresentados como os Referenciais contribuem mostrando meios para atingir os objetivos elencados por eles e será mostrado como as lutas estão distribuídas durante o período de formação no ensino fundamental e ensino médio.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DE DEZ REFERENCIAIS CURRICULARES BRASILEIROS

Com base nos Referenciais Curriculares de dez Estados brasileiros, é possível destacar a predominância da apropriação da cultura corporal como plano norteador das atribuições da Educação Física escolar. Ainda que mantenham algumas distinções, é inegável o reconhecimento dos efeitos das perspectivas progressistas de educação, sobretudo, quanto a Educação Física após movimento renovador³. Os documentos do Alagoas, do Maranhão, do Rio

³ Movimento da Educação Física conhecido como humanista na pedagogia, trata de princípios filosóficos que cercam o homem. Busca romper com o

Grande do Sul, de Santa Catarina e do Tocantins, defendem a utilização da cultura corporal do movimento por utilizar a linguagem corporal.

Atualmente, a Educação Física trabalha a Cultura Corporal do Movimento visando alcançar as reais necessidades dos alunos, compreendendo suas características e procurando enfatizar o hábito de atividade física como fundamental na sua vida. (TOCANTINS, 2013, p. 95).

O documento de São Paulo aborda a questão do “Se movimentar”, explicando ser essa uma abordagem que considera o aluno como autor de seu próprio movimento. Leva em conta os sentimentos e emoções, não se restringindo ao movimento técnico aprendido externamente, diferente do “se movimentar” que é encontrado internamente, cada um com suas expressões individuais ou em grupo.

Bracht (1997) acredita que o objeto da Educação Física que lhe confere especificidade é o movimento corporal, o movimento humano, aquele que possui significado, sentido no que se refere ao contexto histórico-social que está inserido. Para o autor o objetivo vai além da aptidão física e aprendizagem motora, o simples movimento da criança em um jogo repercute no seu comportamento social. Já Kunz (1991), faz uso do termo cultura do movimento e explica:

A cultura de movimento significa inicialmente uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades ou sociedades. Em todas as Culturas podem ser encontradas as mais diferentes expressões de dança, jogos, competições ou teatros movimentados. (p. 38).

modelo essencialmente biológico, que prioriza a aptidão física e enfatiza a busca por uma Educação Física que trate das dimensões político, social e cultural (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesse sentido, o Referencial do Estado do Rio Grande do Sul, sustenta que a Educação Física deve dar conta do desenvolvimento dos “saberes corporais”, os quais são subdivididos em: conteúdos para saber praticar e conteúdos para conhecer. Os primeiros remetem aos saberes que os alunos devem dominar enquanto práticas corporais, executando movimentos básicos e vivenciando elementos característicos. Já os conteúdos para se conhecer, não necessitam, obrigatoriamente, da vivência e domínio de uma dimensão procedimental, ou seja, execução técnica de alguns movimentos. No que diz respeito às lutas, a capoeira é apresentada como “saber prático” e modalidades como tais como o karatê, o judô e o taekwondo, saberes corporais.

O documento do Estado de São Paulo é o único que baseia suas propostas no conceito do “Se movimentar”. Para ele o se movimentar não segue o ensino de técnicas que padronizam o movimento humano, no movimento deve haver significado. O se movimentar é um diálogo entre homem e mundo, ele interage com os outros na sociedade em que pertence (KUNZ, 1991). Essas são as bases do que se convencionou chamar por abordagem pedagógica crítico-emancipatória da Educação Física escolar. A abordagem busca problematizar os gestos corporais conhecidos pelo homem da sua cultura de movimento tradicional, de maneira que ele entenda sua relação com o mundo. A produção de novos conhecimentos e aprendizagem sobre isso possibilita a reflexão sobre o lugar que ocupa na sociedade e “passa-se a entender a ‘unidade de vida comum’ do meio social e lutar por sua humanização”. (p. 181). Para essa abordagem, o aluno é autor do seu movimento, pois cada um se expressa diferentemente e não se deve forçar uma identidade pessoal para que se encaixe no mundo social. O aluno é mais que um corpo com aspectos biológicos, é constituído de um corpo com movimentos adquiridos com sua relação na sociedade. (DAOLIO, 2004).

Já os documentos dos Estados de Goiás, Rio de Janeiro, Paraná e Pernambuco, apropriam-se do que podemos nomear de uma abordagem crítico-superadora, pois

desenvolvem suas propostas sustentadas na utilização do livro Metodologia do ensino da Educação Física, popularmente conhecido como Coletivo de Autores. O Estado de Pernambuco, por exemplo, credita a esta abordagem sua preferência ao modelo estruturado na ação-reflexão-nova ação.

O presente documento é fundamentado na concepção Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012). Tal fundamentação baseia-se na compreensão de que os documentos elaborados historicamente para a Educação Física em Pernambuco são inspirados essencialmente nesse paradigma. (PERNAMBUCO, 2013).

Cabe lembrar que o Referencial de PE tem esse trato direto, por ter sido na Secretaria de Educação, Esporte e Cultura de seu Estado, no período de março de 1987 a março de 1991, que estudos sobre a função do currículo tiveram início, com a proposta de fundamentar o currículo em saberes científicos e saberes reflexivos. Esse estudo, com término em 1991, é citado no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, de 1992. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Os demais Referenciais não descrevem diretamente que se trata de uma abordagem crítico-superadora, mas deixam pistas de sua adesão, ao utilizarem o Coletivo de Autores (1992). Além disso, salientam a importância de um trabalho baseado na cultura corporal e na necessidade de ensinar, considerando o conhecimento do aluno, seja aquele adquirido fora da escola, resultado das relações socioculturais, seja considerando o ensino desenvolvido dentro da escola, sistematizado e progressivo.

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítica superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.43).

Logo, a abordagem crítico-superadora sustenta a formação de um sujeito reflexivo que, através dos saberes populares e científicos, compreenda sua realidade social e seja capaz de transformá-la. Sendo assim, não basta ensinar, compete ao currículo explicar a realidade social, dar ao aluno o entendimento e significado aos fatos históricos e sociais.

A Educação Física na escola deve ter como objetivo possibilitar aos estudantes o acesso ao rico patrimônio cultural humano, no que diz respeito à ginástica, à luta, à dança, ao jogo e ao esporte. Trata-se de ensinar práticas e conhecimentos construídos historicamente, de refletir sobre esse conjunto que merece ser preservado e transmitido às novas gerações. (PERNAMBUCO, 2013).

ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS NOS REFERENCIAIS CURRICULARES

De maneira a facilitar o planejamento, alguns Estados utilizam os métodos conceituais, atitudinais e procedimentais para orientar o caminho a ser seguido pelos professores, de maneira que os objetivos de ensino sejam alcançados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dizem que a Educação Física deve possibilitar a prática objetivando seu desenvolvimento e potencialidades.

Seja qual for o objeto de conhecimento em questão, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social). Sobre o jogo da amarelinha, o de voleibol ou uma dança, o aluno deve aprender, para além das técnicas de execução (conteúdos procedimentais), a discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los (conteúdos atitudinais e conceituais). (BRASIL, 1998).

Pensando na elaboração das aulas de lutas, Nascimento e Almeida (2007) organizam o ensino baseado nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais que dão significado a elaboração das aulas. Baseado em justificativa,

seleção dos conteúdos, etapas do ensino-aprendizagem, metodologia e processo avaliativo, esse modelo contribui no trabalho do professor de Educação Física, independente de ter estudado lutas em sua formação. Os autores aplicaram esses conceitos em suas aulas, buscando a participação de seus alunos, aderindo a sugestões, regras, sugeridas por eles.

Essa intervenção nos possibilitou confirmar a tese de que não há necessidade de termos uma especialização em uma modalidade de lutas, desde que nosso objetivo não esteja pautado na formação de atletas/lutadores, mas na produção de conhecimento nas aulas de Educação Física. (NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007, p.100).

A exploração das dimensões conceitual, atitudinal e procedimental, auxilia o professor no planejamento do conteúdo lutas, em pensar no que pretende com aquela aula e no que deseja que seus alunos aprendam.

O Referencial do Estado de Goiás desenvolve a dimensão conceitual, subdividindo em conceituais e factuais e envolvendo conhecimento teórico/histórico. Trata a dimensão atitudinal como aquela que envolve os valores e crenças. E a dimensão procedimental, como sendo as habilidades técnicas, interpessoais e os conceituais englobando teorias, histórias que envolvem o conhecimento da prática aprendida.

Já o documento do Estado do Rio Grande do Sul traz a dimensão conceitual como sendo o “saber sobre”; a dimensão atitudinal como o “saber ser”, mas esclarece que este “saber ser” depende das relações sociais ocorridas nas aulas; e os procedimentais são o “saber fazer”. Os Referenciais de Santa Catarina também se apropriam da diferenciação entre as dimensões “saber fazer” e “saber teórico”. Segundo o Referencial

Desse modo, busca-se a ampliação da relação dos estudantes com a cultura corporal de movimento, de modo a ressignificá-la no sentido de uma mudança de compreensão que transcenda o senso comum para uma compreensão alicerçada no senso crítico. (SANTA CATARINA, 2014, p. 109).

Da mesma maneira, o documento do Estado de Tocantins encaminha suas orientações. Os conteúdos devem ir além, desenvolvendo fatos e conceitos, utilizando as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais para que o aluno saiba sobre o que está aprendendo e saiba fazer o que está sendo ensinado.

As diretrizes do Estado do Maranhão utilizam termos diferentes como “*o que*” e “*como*” ensinar e aprender. O documento realiza encaminhamentos muito parecidos aos três últimos referenciais abordados, porém, diferencia-se ao esclarecer às escolas e aos docentes a forma de contemplar as competências e as habilidades. Assim, indica a abordagem dos conteúdos esquematizada e orientada por perguntas que devem ser direcionadas a “*como*” e “*quais*” meios necessitam ser utilizados para alcançar e objetivar o “*saber fazer*” que está sendo ensinado. No que diz respeito ao ensino das lutas, professores que dizem não dominar esse tema, por não ter experiência com tais práticas ou por justificarem não ter a mínima formação, poderiam, talvez, tentar levar esse elemento da cultura corporal, organizado nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais, para as suas aulas, oportunizar aos alunos o conhecimento e envolvimento a essa manifestação corporal. Pensar nos valores éticos e sociais que o ensino das lutas poderia contribuir para a formação social.

Os outros Referenciais (Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo) indicam a importância de a Educação Física trabalhar com o conteúdo lutas, investindo no conhecimento que acompanha o aluno como forma de melhor compreensão do que lhes é apresentado. Investem em uma abordagem histórica e cultural, como meio para atingir uma formação de sujeitos críticos e frente às práticas que os cercam. Entretanto, não apresentam sistematizações ou orientações mais precisas sobre o desenvolvimento dos conteúdos destacados.

Outra questão identificada na documentação dos diferentes estados é a diferenciação que dão aos cinco elementos da cultura corporal (jogos, ginástica, lutas, danças e esportes). As lutas aparecem em todos, mas outros termos

aparecem além dos já mencionados como práticas corporais expressivas, práticas corporais junto à natureza e atividades aquáticas (RIO GRANDE DO SUL, 2009); atividades rítmicas e expressivas (TOCANTINS, 2009; RIO DE JANEIRO, 2012); práticas corporais e movimento, práticas corporais na promoção da saúde e práticas corporais e sociedade (MARANHÃO, 2014); danças e atividades rítmicas. (SÃO PAULO, 2008). Algumas manifestações diferentes ampliando o universo da Educação Física e explorando de diversas maneiras o movimento corporal, além de enriquecer o conhecimento do universo cultural.

SOBRE O OLHAR DOS REFERENCIAIS PARA AS LUTAS

As lutas estão presentes nos referenciais curriculares de todos os dez Estados analisados. Ainda que configuradas por diferentes focos, objetivos e relevâncias, as práticas de lutas parecem ter se legitimado, enquanto efetivo conteúdo da educação física escolar. Além disso, é importante destacar que sua recorrência se sustenta, predominantemente, enquanto um elemento da cultura corporal, o que, por sua vez, regula a abordagem pedagógica de tais práticas. Desse modo, a condição de conteúdo escolar depende da sua apropriação por uma leitura crítica, explorando um entendimento amplo, que não restringe tais práticas a sua dimensão técnica.

Da mesma forma que os demais Conteúdos Estruturantes, as lutas devem fazer parte do contexto escolar, pois se constituem das mais variadas formas de conhecimento da cultura humana, historicamente produzidas e repletas de simbologias. Ao abordar esse conteúdo, deve-se valorizar conhecimentos que permitam identificar valores culturais, conforme o tempo e o lugar onde as lutas foram ou são praticadas. (PARANÁ, 2008, p. 68).

São atividades que combinam ações de ataque e defesa, levando o aluno a possuir domínio de si mesmo e de seus oponentes de forma segura e eficiente, adotando procedimentos de prevenção de incidentes e correção postural, valorizando regras de comportamento e atitudes. (TOCANTINS, 2009, p. 97)

Da mesma forma que os demais Conteúdos Estruturantes, as lutas devem fazer parte do contexto escolar, pois se constituem das mais variadas formas de conhecimento da cultura humana, historicamente produzidas e repletas de simbologias. Ao abordar esse conteúdo, deve-se valorizar conhecimentos que permitam identificar valores culturais, conforme o tempo e o lugar onde as lutas foram ou são praticadas. (PERNAMBUCO, 2013, p. 45).

Como efeito dessas perspectivas, os referenciais organizam o ensino das lutas, a partir da distribuição que segue:

QUADRO 1: Distribuição das lutas por ano/ série

| ESTADOS | 1ºano ao 9º ano | 6ºano ao 9º ano/ 5ªsérie a 8ª série | 7ºano ao 9ºano/ 6ªsérie a 8ª série | Ensino Médio |
|----------------|---|--|---|---------------------|
| AL | X | | | X |
| GO | | X | | |
| MA | X | | | X |
| PR | | X | | X |
| PE | X | | | X |
| RJ | | | X | |
| RS | | X | | |
| SC | NÃO ESPECIFICA QUAL ANO OU SÉRIE DEVEM-SE INCLUIR AS LUTAS | | | |
| SP | | | X | X |
| TO | X | | | |

FONTE: Elaborado pelos autores

Percebe-se que a região do Nordeste (AL, MA e PE) e Norte (TO) pensa o ensino das lutas, desde o primeiro contato do aluno na escola, no ensino fundamental dos anos iniciais, estendendo até o término do ensino fundamental dos anos finais. Mesmo não apresentando modalidades específicas, já incorporam atividades lúdicas para o ensino de valores, como respeito às diferenças, às regras, além de incluírem movimentos de ataque e defesa, por exemplo. As regiões Centro Oeste (GO), Sul (PR, RS exceto SC) e Sudeste (RJ e SP) incorporam as lutas nos anos finais do ensino fundamental. O ensino médio com o ensino das lutas está previsto nos documentos de AL, MA, PR, PE e SP. Os outros documentos não fazem referência a esta etapa de ensino.

Ao observar os diferentes Referenciais, vemos que não há consenso nacional quanto a melhor fase de inclusão do ensino das lutas. Alguns consideram o contato do aluno com as lutas desde o início do ensino fundamental, outros somente nos anos finais. Nenhum documento justifica o porquê de começar mais cedo ou mais tarde com as lutas. Somente seguem uma sequência de aprendizagem, começando pelo conhecimento mais simples em direção à ampliação do conhecimento. Segundo o Coletivo de Autores (1992),

[...] os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados de realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los. (p.34).

Ou seja, a aprendizagem se dá de maneira gradativa, do mais simples ao mais complexo, permitindo que o aluno tenha entendimento do que está sendo ensinado, pois a cada ano, série ou ciclo ele constrói um novo saber. Os documentos explicam que o ensino deve ser sistematizado e progressivo.

O documento de Santa Catarina, embora não sinalize o período que deve ser iniciado o conteúdo lutas, passa a incluí-la como elemento a ser trabalhado, assim como Alagoas. Rufino e Darido (2015), ao analisarem 17 Referenciais de Estados brasileiros, percebem que as lutas somente não estão previstas em Alagoas e Santa Catarina. Documentos que, em 1998 (Santa Catarina) e 2010 (Alagoas) não citavam as lutas, ganharam versões atualizadas, como os encontrados nesse trabalho, no ano de 2014 e passaram a incluí-las em suas propostas.

Ao retomar a produção já existente na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, compreende-se que a organização da cultura corporal de movimento a partir dos tipos de práticas já mencionadas na subseção anterior – a brincadeira, o esporte, a dança, o jogo e a ginástica – são importantes ao longo do percurso formativo. É preciso também incluir as lutas na sistematização dessas práticas. (SANTA CATARINA, 2014).

Com relação às modalidades de lutas a serem ensinadas, seis Estados utilizam a capoeira e o karatê. Judô, taekwondo, boxe, jiu-jitsu e luta-livre aparecem como lutas para se conhecer, no sentido de diferenciá-las das lutas que devem ser praticadas. Essas, como o caso da capoeira, devem ser exploradas não só pelas suas questões históricas, como pela vivência de seus movimentos mais técnicos. Na tabela que segue, podemos perceber como determinadas modalidades de lutas compõem o conteúdo em questão, a partir dos diferentes referenciais:

QUADRO 2: Modalidades de lutas

| Estados | Capoeira | Judô | Taekwondo | Karatê | Boxe | Jiu-Jitsu | Luta-Livre | Outros |
|---------|----------|------|-----------|--------|------|-----------|------------|--------|
| GO | X | X | | X | | | | X |
| PR | X | | | | | | | |
| RJ | X | | | | | | | |
| RS | X | X | X | X | | | | |
| SP | X | X | X | X | X | | | X |
| TO | X | | X | X | X | X | X | |

FONTE: Elaborado pelos autores

É notável a valorização da capoeira nas aulas de Educação Física. É a modalidade que aparece nos Estados mostrados anteriormente, por fazer parte da história brasileira e representar a luta dos escravos por sua liberdade. Outra modalidade citada com maior frequência é o karatê, seguido do Judô e do Taekwondo. Os Referenciais de Goiás e São Paulo utilizam o termo “outros”, considerando que existem outras modalidades que não foram citadas, mas possíveis de serem desenvolvidas no contexto escolar.

Nos referenciais, a prática da capoeira é caracterizada por extrapolar os limites do embate físico entre dois ou mais oponentes, em detrimento de evidenciá-la como uma prática de resistência social e política. No Coletivo de Autores (1992), a capoeira é citada por ser um movimento de luta dos negros por sua libertação. Os documentos salientam a importância de abordar questões históricas, além de movimentos específicos como ginga, meia-lua, etc.

“O estudo do legado de culturas, como da capoeira,

constitui-se em uma importante fonte de denúncia de um passado bárbaro que marcou profundamente a sociedade brasileira”. (AMARAL; SANTOS, 2015, p.59).

Os negros e a capoeira são parte da história brasileira, pois revelam a luta por liberdade e respeito. Logo, tratá-la na escola parece elemento fundamental nos referenciais, quanto ao ensino das lutas. Além disso, a prática é sempre utilizada para articulação interdisciplinar, entre disciplinas como Educação Física e História, por exemplo.

Outro motivador para a manutenção da capoeira, enquanto conteúdo escolar é a lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que trata do reconhecimento dessa prática como saber pertinente ao ambiente escolar, apontando no artigo 26-A o seguinte texto:

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003).

As lutas também passam por um processo de esportivização. Este processo significou modificar seu ensino com métodos novos de aprendizagem, envolvendo aspectos técnicos e táticos, priorizando a execução dos chutes, socos e classificações que organizam em esportes com agarre, golpes e implementos. (DARIDO; RUFINO, 2012).

A esportivização, no caso das lutas, contribui com a popularização dessas práticas. Por efeito, tal visibilidade parece potencializar, inclusive, sua pertinência, enquanto conteúdo escolar, principalmente, quando entendidas como elemento da cultura corporal. Os Referenciais Curriculares do Alagoas, do

Maranhão, de Santa Catarina e de Pernambuco não especificam as modalidades que podem ser desenvolvidas nas aulas de Educação Física, embora Pernambuco faça referência ao ensino da cultura do povo brasileiro, que remete à capoeira, mesmo que indiretamente. Nesses casos, os conteúdos escolares da Educação Física são organizados de maneira ampla, tendo as lutas como parte deles.

Ainda com relação ao trato das lutas nos Referenciais analisados, é importante atentar para os objetivos formulados, quando se trata do ensino de tais práticas:

| |
|--|
| <i>Conhecer e analisar a história das diferentes lutas e vivenciar confronto e oposição.</i> |
| <i>Reconhecer na história afro-brasileira a importância dos elementos da capoeira e seus significados.</i> |
| <i>Diferenciar e problematizar a relação entre lutas, brigas e violência e lutas como manifestação cultural, história da capoeira, escravidão e sua resistência no Brasil.</i> |
| <i>Compreensão das manifestações culturais com a capoeira como meio de expressão corporal e ritmo.</i> |
| <i>Ensino de movimentos da capoeira como meia-lua de compasso e esquivas, acrobacias, esquivas e uso de instrumentos.</i> |
| <i>Pesquisar origem e história, analisar origem das lutas de aproximação e da capoeira.</i> |
| <i>Vivenciar movimentos de ginga, esquivas, golpes, rolamentos e quedas, roda, musicalidade, cantos, capoeira de Angola e capoeira Regional.</i> |
| <i>Compreender as lutas como manifestações socioculturais contextualizadas nas suas práticas.</i> |
| <i>Principais regras, habilidades e estratégias básicas e reconhecer distintas formas de ação sobre o corpo do adversário.</i> |
| <i>Identificar a história das lutas e compreensão dos seus significados e vivenciar o respeito, amizade, cooperação e honestidade.</i> |
| <i>Conhecer benefícios da prática de das modalidades e compreender as lutas na perspectiva de inclusão/exclusão.</i> |
| <i>Questão da violência.</i> |
| <i>Histórico e evolução do Jiu-Jitsu, Judô, Karatê, Boxe, Taekwondo e Luta-Livre e algumas quedas e movimentos.</i> |

Dentre os objetivos citados, destaca-se a preocupação em tratar as possíveis associações indevidas entre lutas e violência. Ainda que os referenciais venham legitimar as lutas como um conteúdo, é fato que tais práticas continuam sendo associadas com o incentivo à violência. Entretanto, nota-se a dedicação dos documentos, em potencializar a abordagem desse conteúdo como um meio para problematizar comportamentos agressivos e violentos, presentes não só no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo.

VIOLÊNCIA E O ENSINO DAS LUTAS NA ESCOLA

As lutas estão previstas nos Referenciais Curriculares como conteúdo a ser desenvolvido nas escolas e a eles mantém a atenção para a questão da violência. Eles propõem, em seus objetivos, trabalhar sobre a violência e as diferenças entre as lutas e a briga com os alunos, contribuindo com o esclarecimento de que as primeiras não são a causa de atitudes agressivas. A conduta ética e de respeito dentro do ensino das lutas é possível através do ensino direcionado a ações honestas com o colega, o professor é o articulador cabe a ele orientar que o conteúdo das lutas não inclui comportamentos violentos. Problematizar entre os alunos que brigas de rua não representam o ensino das lutas é esclarecedor e faz parte da aprendizagem.

Contudo, o ensino das lutas ainda é visto como um incentivo à violência, como apontado nos estudos de Nascimento e Almeida (2007) e Gonçalves (2011), no início desse trabalho. Tais revelaram justificativas de professores que não utilizam as lutas em suas aulas por considerarem um incentivador de comportamentos violentos nos escolares.

A violência pode ocorrer através de atitudes agressivas, causando ofensa moral e emocional de quem sofre a agressão. E pode, também, acontecer quando essa agressividade se tornar descontrolada, com sentimento de ódio, quando o opressor se destina a prejudicar, usando a força física contra o próximo com atitude violenta. (FERRARIL, 2006). Mas, a violência está presente na escola e não é

devido às aulas de Educação Física, por abordar as lutas como prática corporal.

Em um estudo realizado no Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2009, Tavares e Pietrobom (2016) investigaram os fatores que levam alunos a desenvolverem ações violentas na escola. Dentre diferentes manifestações negativas analisadas como furto e depredação, a agressão física foi um comportamento encontrado nas escolas. Uma das justificativas após análise estatística mostra que o pouco envolvimento da família, nas questões escolares de seus filhos, influencia o comportamento rebelde e violento do aluno. Entretanto, quando ele percebe o interesse de sua família e da escola em trabalharem juntos para sua melhor formação, o número de agressões diminui, revelando carência emocional vivenciada por aqueles que abusam fisicamente de outros alunos. (TAVARES; PIETROBOM, 2016).

Essa pesquisa revela fatores externos, influenciando na conduta dos estudantes, sem envolver o conteúdo de lutas nesses resultados, pois elas não são citadas em nenhum momento como possíveis fontes de violência. Mas, ainda assim, o professor de Educação Física que propuser o conteúdo lutas, em escolas com diagnósticos de alunos violentos, poderá enfrentar preconceito e negação à prática.

Nesse sentido, é necessário compreender que as lutas não formam agressores. Qualquer esporte pode gerar condutas negativas, assim como aponta estudo de Weimer e Moreira (2014). Os autores pesquisaram sobre a violência e o *bullying* nas aulas de Educação Física e encontraram respostas de alunos que presenciam seus colegas batendo em outros, em um simples jogo de bola. (WEIMER; MOREIRA, 2014).

Os estudos citados mostram que a violência pode estar presente na escola e nas aulas de Educação Física, independentemente de a luta estar sendo trabalhada. Isso porque, não significa que um conteúdo cause mais ou menos agressões físicas, mas é necessário que se aborde questões éticas, converse com a turma a cada aula, a cada conteúdo contribuindo, desse modo, com a formação social do aluno. Assim como os esportes, comumente presentes nas aulas de

Educação Física, as lutas também podem estar levando em conta seu ajuste à realidade escolar.

Conhecer quem são as pessoas que frequentam a escola e traçar objetivos bem definidos ao contexto que a Educação Física ocupa nesse espaço é necessário. Com esse trabalho, há a possibilidade de levar as lutas para a escola, em vez de serem simplesmente descartadas frente à impossibilidade de sua aplicação direta e associação corriqueira à violência. Como solução, é notável uma crescente associação das lutas ao universo lúdico, dos jogos e das brincadeiras como alternativa às modalidades esportivas de combate. (SO; BETTI, 2009). Nessa perspectiva, é comum o aparecimento de termos, tais como: jogos de combate, jogos de lutas, jogos de oposição, como forma de fortalecer o reconhecimento das lutas por um viés educativo e, por isso, compatível com o ambiente escolar.

O ENSINO DAS LUTAS ATRAVÉS DOS JOGOS DE LUTAS: JOGOS DE OPOSIÇÃO

O professor pode fazer uso de metodologias que utilizem jogos de oposição. Esses jogos ocorrem em duplas ou grupos com situações de disputa, por espaço ou por imobilização, por exemplo, contra seu adversário. Proporcionam ao aluno conhecimento sobre seu corpo e de seu oponente, compreendendo os limites de força, equilíbrio e estratégia de ambos. Com esses jogos, o ataque e a defesa estão presentes, mas sem prejudicar o próximo com movimentos violentos, há respeito entre ambos com regras previamente estabelecidas. Assim como outros conteúdos da Educação Física, visa ao desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo e ainda envolve questões históricas sobre as diversas modalidades existentes. (SANTOS, 2012).

De acordo com Santos (2012), ganhar ou perder não são os objetivos e, sim, vivenciar as atividades que proporcionam conhecimento corporal, a disputa permite ao aluno conhecer seus limites.

A expressão Jogos de Oposição, segundo a escola francesa, considerada como uma das mais progressistas em seus aspectos metodológicos e didáticos, pode ser entendida como: poder agir sobre o outro aceitando a possibilidade de ganhar e, igualmente, o risco de perder, bem como as regras e as convenções de segurança. Ou ainda, considerando os desafios da educação, em que estamos inseridos, como um dos conteúdos para a formação integral de cidadãos por meio de autoconhecimento e do desenvolvimento cognitivo e motor, sempre tendo a atividade alegre, prazerosa e livre como agente motivador para desenvolver a comunicação, a expressão e o aprendizado. (SANTOS, 2012, p. 42).

Os PCN's, por sua vez, também fazem uso dos jogos de oposição no ensino das lutas, quando citam o cabo de guerra como exemplo. Contudo, esses jogos ainda não são citados por alguns Referenciais Curriculares, como ocorre com os documentos de Goiás, Maranhão, Santa Catarina e Tocantins. Outros fazem referência ao jogo ou brincadeira, como ocorre nos documentos dos Estados de Alagoas, Pernambuco e Rio Grande do Sul. Já os Referenciais do Rio de Janeiro e São Paulo trazem em seus conteúdos, princípios de confronto e oposição. No Referencial do Paraná, os jogos de oposição são citados diretamente.

O ensino das lutas já é pensado para a escola desde a elaboração da formulação dos PCN's na década de noventa, conceituando as práticas de modo amplo, sem enfatizá-la por suas características técnicas.

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplos de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê. (BRASIL, 1998, p.70).

O trecho conceitua um conteúdo com características

amplas, sendo abordado por meio de jogos e brincadeiras populares que envolvem situações de confronto e oposição entre os participantes. Tal construção, exemplifica a condição com que as lutas adentram os currículos escolares e acabam por ganhar certa estabilidade, permanecendo em documentos e diretrizes até os dias de hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar dez Referenciais Curriculares brasileiros, vemos que todos abordam o ensino das lutas. Além disso, organizam os conteúdos diferentemente, alguns inserindo as lutas nos anos iniciais, outros nos anos finais do ensino fundamental e, ainda, alguns no ensino médio. Tratam das dimensões conceituais, atitudinais e dos procedimentos como meio de esquematizar o planejamento do professor, para que este direcione o conteúdo, a fim de que o aluno saiba sobre o conteúdo e como saber fazer. Para desconstruir a ideia de violência que as lutas passam, inserem esse tema como objetivo a ser discutido entre os escolares.

Assim, como os PCN's mostram as lutas, a partir de jogos, como o cabo-de-guerra, alguns Referenciais também fazem uso do jogo lúdico para desenvolver as lutas nas aulas. Mas, embora os PCN's sejam da década de noventa e os dez Referenciais analisados serem documentos recentes, formulados a partir dos anos 2000, ainda não são todos que citam os jogos de oposição como um método de ensino das lutas.

Durante o processo de pesquisa, implicado na busca em identificar e problematizar como o ensino das lutas vem sendo pensado nas propostas curriculares brasileiras, percebemos que os Referenciais Curriculares analisados em sua totalidade fundamentam suas propostas com relação ao referido conteúdo, assumindo-o enquanto elemento da cultura corporal. Tal manifestação, por sua vez, indica a predominância de um entendimento da Educação Física no ambiente escolar sustentado em perspectivas críticas de educação. Nesse sentido, é notável entre os materiais de

orientação curricular a influência de proposições emergentes no período reconhecido como movimento renovador da Educação Física brasileira. As orientações contidas em obras como “Metodologia do ensino da Educação Física” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), são recorrentes nos diferentes documentos analisados, ainda que sejam provenientes de regiões caracterizadas por aspectos históricos, econômicos e culturais, por vezes, totalmente distintos. Contudo, mesmo tratando de aspectos históricos e da cultura corporal constituída pelo homem, considerar as lutas como conteúdo escolar ainda é recente, os documentos dos Estados de Alagoas e de Santa Catarina passam a incluir as lutas em 2014 enquanto documentos mais antigos pesquisados são do ano de 2008, Paraná e São Paulo e já previam as lutas em seus Referenciais.

Também se percebe a capoeira presente como conteúdo das lutas e a valorização dos Referenciais frente a discussões históricas do povo afro-brasileiro. Considerar a história vivida pelo homem e como os movimentos criados por ele passou a fazer parte da sua cultura possibilita o trabalhar com a cultura corporal dentro da escola.

Os Referenciais Curriculares brasileiros mostram o ensino das lutas através movimentos naturais que surgiram das relações sociais do homem ao longo sua trajetória histórica. Percebe-se que naturalizar o movimento, sem incorporar padronização e repetição para chegar a perfeição é um dos objetivos da Educação Física na escola. Com isso, as orientações indicam que o desenvolvimento do conteúdo lutas no componente curricular Educação Física, não deve objetivar a formação de lutadores. Não é a luta limitada ao confronto físico que deve ser priorizada, mas a luta como meio de conhecer as relações sociais e históricas que as constituíram como práticas popularmente reconhecidas. Nesse sentido, elas aparecem como um elemento, que relaciona os movimentos corporais existentes às questões históricas e ao entendimento que, no ambiente escolar, as lutas se justificam como práticas que ajudam a contar a história da humanidade.

Então, o ensino das lutas, contextualizado nos documentos estão estruturados para atingir o objetivo de formação de seres humanos críticos e que, sobretudo, exercitem leituras das práticas corporais que o cercam, que extrapolem a simples dimensão procedimental de movimentos corporais. Portanto, ao indicar a cultura corporal como objeto da Educação Física, os referenciais, por sua vez, corroboram com uma educação fundamentada na busca pela formação de sujeitos que valorizem o próximo, autônomos e com entendimento lúcido das relações sociais que os constitui. Na sociedade atual ainda existe muita luta envolvida como a luta de classes, que assim como no passado buscam direitos sociais, respeito e valorização.

Entretanto, cabe destacar que, mesmo as lutas sendo preservadas enquanto práticas reconhecidas socialmente, sua manifestação efetiva nas aulas de Educação Física é orientada pela necessidade de adaptações pedagógicas. Ou seja, não basta transpor tais práticas do contexto em que elas se exercem para dentro da escola. Nesse sentido, podemos dizer que para assumirem status de conteúdo escolar, as lutas devem passar por um processo de escolarização que não se limita a sua introdução na escola. Tal processo, com base nos referenciais analisados, consiste na necessidade de desconstrução de estereótipos, como a violência ou o conhecimento específico, e de reconfiguração de tais práticas adequadas ao contexto endereçado. Por efeito, são recorrentes, em certa medida, as sinalizações que encaminham o afastamento de uma abordagem esportiva ou técnica em detrimento de sua associação com formas mais lúdicas de desenvolvê-las, através de jogos e brincadeiras que muitas vezes acabam descaracterizando-as. Ao serem pensadas como conteúdo. Nesse sentido, é notável através dos documentos que a luta como uma prática para lutar não pertence ao ambiente educacional, a prática que passa a ideia de ser violenta deve ter essa concepção desconstruída. Os Referenciais estruturam os conteúdos tendo o cuidado em repassar o que a humanidade se constituiu pela dinâmica cultural com e pelo o corpo, através da ênfase dada ao trato histórico.

Elas foram escolarizadas, pedagogizadas, a luta da escola é a que mostra a luta social, de classes, de direitos, por territórios. Conta a história enfrentada pelo homem para conquistar espaço no mundo onde sua mão de obra não seja explorada, lutando por seus direitos e para ser respeitado como parte da sociedade que estava e está inserido. Não se trata de levar para a escola a luta conhecida pelo processo de esportivização, que é competitiva além de exigir perfeição e rendimento por objetivar vitórias. É desconstruir essa ideia de padronização e mostrar que os movimentos corporais fazem parte da constituição o ser humano.

Precisamos considerar/postular que a cultura corporal/movimento resume um acervo produzido pelo homem que precisa ou merece ser veiculado pela instituição educacional, acrescentando-se, no entanto, que é preciso fazer a crítica cultural e superá-la (é o nosso saber, é o saber que vamos transmitir) (BRACHT, 1997, p.49).

Os significados históricos são repassados pela escola, justificando o movimento realizado por essa cultura corporal, mas não basta simplesmente dizer por que estão ali. A formação de alunos críticos e reflexivos envolve mostrar, no caso da Educação Física, o que faz parte da cultura corporal e como foi construído, através das lutas sociais que o homem enfrentou e entender as relações que cada aluno possui com o mundo que vive.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas**. 224p. Educação Básica. Referencial Curricular. Linguagens. 1ª Edição. Maceió, AL, 2014.

AMARAL, Mônica; SANTOS, Valdenor. **Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania**. Revista do instituto de estudos brasileiros, nº 62 dez 2015, p.54-73.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2º ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 114 p.

_____. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Lex**: Coletânea de Legislação e Jurisprudência. Brasília-DF

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**: Coletânea de Legislação e Jurisprudência. Brasília-DF.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

FERRARIL, Ilka. Agressividade e violência. **PSIC. CLIN.**, Rio de Janeiro, vol. 18, n. 2, p. 49-62, 2006.

FERREIRA, Heraldo. As lutas na educação física escolar. **Revista de Educação Física**, n.135, nov. 2006. p. 36-44.

GIL, Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOIÁS. Secretaria da Educação de Goiás. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**: currículo em debate: matrizes curriculares. Goiânia, 2009.

GONÇALVES, Erik. **A abordagem do conteúdo lutas na educação física de escolas do município do Rio Grande – RS**. Trabalho de Conclusão de Curso-Universidade Federal do Rio Grande, 2011.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1991. 207p.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação de Maranhão. **Diretrizes Curriculares**. SEDUC, 3. ed. São Luís, 2014.

MARTINS, Daiane; SILVEIRA, Raquel. A educação física no referencial curricular do rio grande do sul: uma análise do conteúdo de lutas. **Revista Didática Sistemica**, ISSN 1809-3108 v.16 n.1 (2014). Edição Especial. p. 194-209.

NASCIMENTO, Paulo; ALMEIDA, Luciano. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 91-110, setembro/dezembro de 2007.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Educação Física. Paraná, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco **Parâmetros Curriculares de Educação Física**. Ensino Fundamental e Médio. Pernambuco, 2013.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo 2012 – Educação Física**. Rio de Janeiro, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Lições do Rio Grande**: linguagens, códigos e suas tecnologias: artes e educação física. Porto Alegre, 2009. (Referencial Curricular, v. 2).

RUFINO, Luiz. & DARIDO, Suraia. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Rev. bras. Educ. Fís.** Esporte, São Paulo, v.26, n.2, p.283-300, abr./jun. 2012.

_____. **O ensino das lutas na escola: possibilidades para a Educação Física**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Santa Catarina, 2014.

SANTOS, Sérgio. **Jogos de oposição: ensino das lutas na escola**. São Paulo: Phorte, 2012. p. 208. SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física / Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SO, M. R.; BETTI, M. Saber ou fazer? O ensino de lutas na Educação Física escolar. In: IV colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana: as lutas no contexto da motricidade humana, 2009, **Anais...** São Carlos-SP. IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as Lutas no Contexto da Motricidade

Humana. São Carlos-SP: Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana/UFSCar, 2009. p. 540-553.

TAVARES, Priscila; PIETROBOM, Francine. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estud. Econ.**, São Paulo, vol.46, n.2, p. 471-498, abr.-jun. 2016.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins**: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura.TO: 2009.

WEIMER, Weiboll. Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de educação física escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 257-274, jan./mar. 2014.

ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PROCESSO DE INCLUSÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA*

Matheus Nunes dos Santos^{**}

Camila Borges Ribeiro^{***}

Roseli Belmonte Machado^{****}

INTRODUÇÃO

A inclusão tem sido discussão frequente nos diversos espaços sociais, de modo que o pensar sobre as diferenças tem se tornado mais natural embora, por um longo tempo, tenha se considerado que algumas pessoas eram educáveis e outras não. (THOMA; KRAEMER, 2017).

Inicialmente é preciso pontuar que o olhar que temos sobre deficiência é algo que foi historicamente produzido. Por vezes, relacionamos o sentido dessa palavra a uma forma negativa, atrelada a um defeito e/ou incompletude.

É fato que os modos aos quais as pessoas com deficiência eram tratadas estiveram atrelados às crenças, religião e cultura do lugar onde viviam. (GOMES, 2013). Essas diferenças no tratamento e no significado de deficiência surgiram de uma comparação ao padrão social estabelecido, os quais poderiam ser físicos, intelectuais ou de outra ordem.

* O presente capítulo é oriundo do Trabalho de Conclusão de Curso, sob o mesmo título, apresentado ao Curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande no ano de 2018.

** Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e bacharel em Fisioterapia pela Anhanguera Educacional.

*** Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG).

**** Professora da Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS).

O que mudou, ao longo dos anos, foi a forma como tratamos os considerados deficientes nos âmbitos educacional e social, bem como o modo como eles eram tidos e vistos pelos considerados “normais”. Esse caminho de mudança de ênfase no modo como essas pessoas foram sendo tratadas pode ser olhado em fases.

A primeira fase foi da exclusão, caracterizada principalmente pelo extermínio de pessoas com deficiência. A segunda foi a de confinamento, na qual pessoas com deficiência eram confinadas e de certo modo excluídas do convívio social. A fase posterior foi a de integração. Nesse período houve uma grande mudança no modo de pensar, tendo menor segregação entre as pessoas ditas “normais” daquelas com deficiência. Atualmente, vivemos a fase da inclusão, a qual nos possibilita voltar o olhar para heterogeneidade e refletirmos que, embora haja tantas diferenças, nós somos uma sociedade só e devemos lidar com ela. (GOMES, 2013).

Em síntese, as pessoas com deficiência eram excluídas e, até mesmo, deixadas à própria sorte. Posteriormente, foram sendo alvo de saberes e especulações médicas e tratadas em instituições fechadas. Com o avançar do século XX, essas pessoas começaram a ser objetivadas em procedimentos educacionais e foram integradas na sociedade, e nas escolas frequentavam classes especiais. Contudo, a partir da década de 80, temos um preâmbulo de inclusão que pauta o convívio dessas pessoas. (LOPES; FABRIS, 2013).

Nesse sentido, a inclusão tornou-se um tema muito importante e, nos últimos anos, esse assunto ascendeu significativamente com a ocorrência de debates. Novas descobertas, investigações, reivindicação de direitos e a busca de uma maior integração de alunos com deficiências, juntamente a um desejo de mais autonomia das pessoas com deficiência.

Todavia, percebemos que muitas ações previstas em políticas e leis que tratam da inclusão no cenário educacional não são implantadas nas instituições de ensino. Embora os

períodos de intensos debates e discussões tenham emergido a partir da década de 90, com a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada em 2008, seu surgimento é datado desde muito antes. A inclusão surgiu como um imperativo de sociedade, que visa aproximar toda essa heterogeneidade existente em nossa sociedade. (LOPES; FABRIS, 2013). Nessa linha, a escola, uma instituição que, ao longo do tempo, tornou-se uma engrenagem de funcionamento das relações sociais, está incumbida ao processo de inclusão. E, no Brasil uma das leis que regulam a inclusão educacional de pessoas com deficiência é a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada, em 2008. Um dos pontos desta política é o atendimento educacional especializado e o acompanhamento de alunos com deficiência nas escolas regulares.

A educação é vista como algo importante a todas as esferas de convivência humana e no desenvolvimento da sociedade. Segundo Veiga-Neto (2003), a educação que temos hoje é um conjunto de práticas que são, ao mesmo tempo, sociais, culturais e psicológicas. Para chegarmos até essa condição, diferentes caminhos foram trilhados, contribuindo para a sua constituição. Na perspectiva de uma educação integral, a Educação Física abraça essa causa e transfigura-se como um elemento que auxilia na tarefa de efetivá-la.

A monitoria realizada com um aluno com deficiência, na rede municipal de Rio Grande, deu início ao interesse por esse tema de pesquisa. A deficiência em questão se tratava da Síndrome de Down. No ambiente escolar, há muitos alunos diagnosticados com essa síndrome e, por isso, acreditamos que essa pesquisa pode ser muito profícua para contribuir com o debate sobre as relações de inclusão e exclusão, nas aulas de Educação Física. (CAMPANELLI, 2014).

A Síndrome de Down é considerada uma anomalia causada pela presença de três cromossomos 21, em todas ou maior parte das células. A SD não é vista como uma doença e, sim, uma desordem cromossômica, que está sujeita a

acontecer em qualquer família, independentemente de cor, raça, gênero e espaço geográfico. (PEREIRA, 2002).

Partimos da hipótese de que a inclusão não ocorre da mesma forma, em todos os lugares. Desse modo, a pesquisa objetivou investigar como professores de Educação Física abordam a inclusão de alunos com Síndrome de Down, em suas aulas.

CAMINHO INVESTIGATIVO

Para atender ao objetivo proposto, entendemos que esse estudo se enquadrou na pesquisa qualitativa. Desse modo, elencamos como instrumentos de coleta de dados o Diário de Campo e a entrevista semiestruturada. Com o Diário de Campo, pudemos registrar as observações e acontecimentos que nos forneceram subsídio teórico, diante da vivência da pesquisa. (MINAYO, 1994). Determinamos observar, a princípio, três aulas de cada professor, em cada escola. A escolha desse número deu-se a partir do julgamento que a observação de, apenas, uma ou duas aulas seria pouco tempo para fazer considerações, o que abre a possibilidade de fazer conclusões precipitadas e superficiais. As observações consideraram os seguintes aspectos: relação aluno-professor, aluno-colegas, aluno-monitor, professor-turma e professor-monitor.

A entrevista semiestruturada tem como característica a possibilidade de dar profundidade ao tema em questão, sendo possível adaptar e refazer as questões, caso o depoente não tenha sido claro em sua resposta. As entrevistas foram gravadas em um gravador de voz de Iphone 6s. Após a realização e gravação das entrevistas, elas foram transcritas para análise.

Os depoimentos coletados passaram pelo crivo da análise de conteúdo que, segundo Moraes (1999, p. 1), “constitui uma metodologia de pesquisa utilizada para analisar, descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. Essa técnica busca construir um conhecimento, a partir dos dados disponíveis, sejam textos,

documentos, entrevistas, entre outros, que está calcada na investigação, desvendando novos saberes.

A escolha das escolas deu-se a partir do contato com a 18ª Coordenadoria Regional de Educação que indicou a escola estadual, enquanto a Secretaria de Município da Educação, SMED indicou a escola municipal. A escola privada foi de acordo com o conhecimento e a acessibilidade dos pesquisadores.

Os participantes da pesquisa foram três docentes de Educação Física, atuantes em escolas da cidade do Rio Grande e que tivessem, entre seus alunos, algum com Síndrome de Down. Cada professor atuava em uma escola, sendo uma privada e duas públicas, uma da rede estadual e outra municipal da Cidade de Rio Grande. O objetivo maior dessa definição dos locais e sujeitos da pesquisa é proporcionar diferentes respostas de diferentes contextos, para correlacionar e ver pontos comuns e divergentes.

As observações da escola privada (Escola 1) foram realizadas na turma do 7º ano. Essa turma tinha 23 alunos no total com idades entre 11 e 14 anos. As observações da escola municipal (Escola 2) foram realizadas na turma do 3º ano. Essa turma tinha 25 alunos no total, com idades entre 7 e 10 anos. E as observações no colégio estadual (Escola 3) foram realizadas na turma do segundo ano, do ensino médio, que contava com 30 alunos, com idade entre 15 e 19 anos. No total das observações, foram quatro na escola 1, quatro na escola 2 e três na escola 3, em função do professor estar de licença médica.

Entendemos que a análise de conteúdo permitiu evidenciar as categorias que responderam ao problema de pesquisa ora colocado: como se dá a inclusão de alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física, em três escolas, no município de Rio Grande?

A análise das entrevistas, bem como das observações das aulas trouxeram à tona duas categorias para discussão que abarcaram a formação de professores e inclusão escolar e, a questão da estrutura física e pedagógica que são discutidas a seguir.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO COM A INCLUSÃO ESCOLAR

Consideramos importante caracterizar os contextos aos quais estão inseridos os professores entrevistados. O professor 1, denominado P1, formou-se na Universidade Federal de Pelotas no ano de 2002 e atua na escola privada. O professor 2, que será descrito como P2 formou-se na Universidade da Região da Campanha Polo Alegrete, no ano de 2006 e atua na escola municipal. O professor 3, alcunhado como P3, formou-se na Universidade Federal de Pelotas, no ano de 1990 e atua na escola estadual, conforme o Quadro 1 abaixo.

QUADRO 1: Caracterização dos professores entrevistados

| | Professor 1 (P1) | Professor 2 (P2) | Professor 3 (P3) |
|--|-------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Local e ano de Formação | UFPEL 2002 | URCAMP polo Alegrete 2006 | UFPEL 1990 |
| Tempo de atuação | 16 anos | 6 anos | 28 anos |
| Escola em que atua | Particular | Municipal | Estadual |
| Alunos com Síndrome de Down | 1 | 1 | 1 |
| Alunos com outras deficiências na turma | 2 | 5 | 2 |

FONTE: Elaborado pelos autores

Dessa primeira categoria que aborda a formação docente emergiram duas subcategorias: a inclusão na formação inicial e a inclusão na formação continuada. Por formação inicial, entendemos a trajetória acadêmica do discente, futuro professor. Enquanto a formação continuada se refere ao início da sua atividade profissional depois de formado.

Na formação inicial, identificamos a questão de a inclusão ser tanto uma novidade quanto um dilema, uma vez que houve uma mudança de paradigma da sociedade em relação à escola.

P1 relatou que, “antigamente”, a sociedade fechava os olhos para esses alunos e, até mesmos as famílias, tinham

receio de levar estes alunos até a escola regular, mas que, atualmente, o contexto é outro. Para esse docente, o que antes era um tabu, a inclusão escolar, hoje é uma realidade na escola e a Educação Física precisa se adequar a esse contexto.

Essa percepção de P1 se enquadra nas políticas públicas que promoveram um outro olhar sobre a questão da inclusão, já relatadas na Declaração de Salamanca, que orienta que o currículo considere as especificidades dos alunos, oportunizando o desenvolvimento de suas potencialidades e interesses.

Demonstra, também, a perspectiva proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, nº. 9.394/96, que tratou das pessoas com deficiência, colocando a educação especial como modalidade de educação escolar. (BRASIL, 1996). E, por fim, corrobora com a Lei de Educação Especial, de 2008, que entende que os alunos não devem ser incluídos de forma assistencialista e, sim, entendendo-os como seres humanos que, assim como os demais, têm suas especificidades.

Thoma e Kramer (2017) ressaltaram que os acontecimentos efetivados em parcerias entre agências e em conferências internacionais acerca da educação datadas da década de 90 auxiliaram e culminaram nessas políticas públicas. Elas efetivaram uma mudança de comportamento da sociedade, bem como em seu olhar diferenciado para receber esses alunos no espaço escolar.

P2 complementa essa visão dizendo que a inclusão é uma realidade e que “a escola convive diariamente”, mas entende que, na escola, ela “foi imposta”. Tal condição o levou a buscar informações para se adequar a essa realidade.

As palavras esboçadas pelo P2 corroboram com o estudo de Naujorks (2002), que verificou os indicadores de *stress* em professores, frente à inclusão de alunos com deficiência, apontaram o despreparo do professor como o mais forte estressor. Assim como, nas palavras do P2, a autora traz que a inclusão é uma realidade diária e complementa a sua ideia, dizendo que o professor se sente cansado e desmotivado

diante desse desafio. Porém, nenhum estudo aponta ou traça paralelos com a “imposição escolar” dita pelo P2.

P3 corrobora com P1 e compreende que a inclusão deve ocorrer e entende ser um processo benéfico, no qual salienta que a inclusão escolar “é válida, né, ela é uma coisa ao meu modo de ver positiva”.

Nessa categoria, pudemos identificar que os três professores destacaram que a formação inicial não abordou o tema inclusão escolar. P1, por exemplo, colocou:

[...] realmente, em relação a formação acadêmica, como eu falei antes, dentro da faculdade a gente não trabalhava a inclusão escolar. Então a gente, eu particularmente, fui aprendendo durante os anos.

Em relação à formação inicial, o professor 1 é enfático, ao repetir que o tema inclusão não foi trabalhado, denotando uma possível insatisfação, devido a tal lacuna.

P2 concorda com P1, ao dizer que, em sua graduação, o tema inclusão não foi trabalhado e, para além disso, ele traz à tona outros tipos de discussões como a preparação dos professores de Educação Física. No entanto, P2 relatou que teve uma disciplina denominada “Educação Física Adaptada” em sua formação, mas questionou “para quem” e “para o que” eles são preparados para atuar, assim como ele traz, também, uma problematização do termo “Educação Física Adaptada”. Esta entende que a Educação Física adaptada é um ajuste, é a modificação para que se adequa a nova realidade:

“Para falar a verdade, a formação acadêmica ela é bem... bem reduzida porque ela trabalha, forma o professor para uma Escola que não existe, né, porque hoje em dia Escola é... Escola tem muitas individualidades que na minha formação não foi visto. Eu tive uma cadeira de Educação Especial que foi Educação Física Adaptada, que onde já se viu uma Educação Física adaptada, tu vai adaptar uma Educação Física? Não seria o termo correto, teria que ter uma parte muito mais ampla, nessa parte aí...” (P2).

P3, a exemplo de P1 e P2 relata que na sua formação inicial, a inclusão escolar foi um tema que não foi trabalhado conforme relatou:

“Eu acho que a minha formação, na escola superior de Educação Física, como faz muito tempo que eu estou na área, né, minha formação ela não contemplava a inclusão escolar de alunos com deficiência...” (P3).

Os depoimentos dos professores vêm ao encontro do parecer nº 215, de 11 de março de 1987 do Conselho Federal de Educação, que foi pioneiro na tarefa de reformulação dos cursos de graduação de Educação Física no Brasil. Até então, os cursos não desfrutavam de disciplinas que tratassem como tema a inclusão escolar. No nosso entendimento, esse é um dos motivos que ilustram as falas de muitos professores, assim como dos professores que participaram desta pesquisa.

Ratificando com os professores depoentes, Bezerra e Araújo (2011), em seu estudo, afirmam que um dos empecilhos à escola inclusiva ainda está na formação do professor. Esse dilema deve-se à precariedade da formação inicial, a qual não subsidia professores a trabalhar com alunos com diferenças na aprendizagem. Esse descompasso faz com que, por vezes, os professores sintam-se desacreditados diante dessa premissa.

P2 corrobora com Chicon (2008) quando desconstrói o sentido das palavras Educação Física Adaptada. Segundo Chicon (2008) a Educação Física geral não conseguiu abraçar a todas as singularidades das pessoas com deficiência, o que incentivou a surgimento da Educação Física Adaptada, a qual veio para suprir lacunas existentes, realizando trabalhos paralelos à Educação Física “convencional”. Nesse sentido, entendendo a heterogeneidade escolar, P2 questiona-se diante dessa Educação Física adaptada, que visava funcionar como uma “ponte” de aproximação entre aqueles que se encaixavam na curva de normalidade e aqueles que estavam fora.

O estudo de Leonardo (2008) reforça o quanto as falas dos professores participantes desta pesquisa não são

raridade. A autora que verificou como está ocorrendo o processo de projetos inclusivos averiguou que os profissionais não foram preparados para lidar com alunos em processo de inclusão.

Portanto, vemos que, se tratando da formação inicial, tanto os professores participantes quanto a literatura preconizam que existem lacunas na formação docente. Esse despreparo e essa falta de capacitação acabam influenciando e tornando lento e pouco efetivo o desafio da inclusão escolar.

Em relação à formação continuada, percebemos a distinção de duas possibilidades: aquela que ocorre pela atenção dada à temática, uma vez que a escola passa a receber alunos em processo de inclusão e a busca individual de cada professor para atender a essa demanda.

Nesse sentido, P1 referendou que a formação continuada é promovida pela coordenação pedagógica como palestras sobre a temática, enriquecem e o auxiliam na prática da atuação docente e dos monitores envolvidos no processo:

“[...] mas através desse projeto que a escola vem trabalhando, vem trazendo várias palestras para gente, a gente vê que a coisa é muito mais simples do que a gente pensa. (P1)”.

Diante dessa premissa, analisando as aulas do P1 observou-se que durante suas aulas, o professor coloca regras que permitem e instigam a participação de todos (diário de campo dia 27/06/2018 da Escola 1). Essa organização e execução das atividades e suas atitudes observadas nas aulas reiteram e ilustram a formação continuada promovida pela coordenação da escola.

Outro aspecto, tratado pelo P1 é a novidade em adaptar-se a essa realidade e como isso ocorreu para o professor que afirmou que se sentiu “receoso” diante de como trabalhar com esses alunos em processo de inclusão. No entanto, entendeu que em sua trajetória a prática pedagógica foi lhe fornecendo subsídios para lidar com alunos com SD de modo que a adaptação das aulas não seja mais uma dificuldade.

Ainda segundo o P1, é fundamental um treinamento maior dos professores para lidar com as situações que surgem no contexto escolar. O lidar com alunos de características diferentes e com os diversos episódios, que ocorrem durante a prática requer uma capacitação mais abrangente.

P2 relata que estar atualizado diante dessa temática para ter sempre um olhar diferenciado para os alunos em processo de inclusão ao dizer:

“Eu sou uma pessoa que estuda esse conteúdo a fundo, estou sempre me especializando, tentando entender cada vez mais o aluno...”. (P2).

Ele complementa a sua fala dizendo que a inclusão escolar agora é uma realidade e em função disso salienta estar estudando para ter clareza qual seu papel na escola em relação a este aluno. P3 expõe que o aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática docente também ficou por sua conta e acrescenta que sua modelação como professor partiu das experiências vivenciadas:

“[...] porém na medida que a gente vai tendo experiência dentro da área, a gente vai se adaptando, vai se informando e tentar fazer o máximo possível”. (P3).

No que diz respeito à formação continuada o Plano Nacional de Educação, PNE, (2014-2024) em uma de suas metas busca elevar a qualidade da educação superior no Brasil ampliando a proporção de mestre, doutores e cursos de capacitação. No entanto, esse olhar micro nos permite inferir lacunas no que se refere a tal formação relativa à inclusão ao averiguarmos os depoimentos dos professores participantes. P2 e P3 que fazem parte do ensino público relatam que tiveram que ir buscar práticas de formação para sua atualização. Com exceção P1, que trabalha numa escola privada, relatou que a coordenação pedagógica promove a prática formativa disponibilizando palestras, por exemplo.

Concordando com essa perspectiva Siqueira (2015) identificou que os professores da rede municipal de Formosa do estado de Goiânia sentem que tanto a formação inicial quanto a continuada foram frágeis. Desse modo, a autora reconhece que os professores buscam formação individualmente uma vez que essa não é oferecida nas redes públicas, o que vem na contramão das perspectivas do PNE.

Outro aspecto que aparece na revisão de literatura se refere ao fato de os cursos de formação continuada oferecidos terem caráter utópico, não condizendo com a realidade como citam Moreira e Silva (2017), Araújo (2017) e Nascimento *et al.* (2014).

No mesmo passo Sant'ana (2005) investigou a concepção de professores e diretores sobre a inclusão escolar em escolas de uma cidade do interior de São Paulo afirma que a formação continuada pode beneficiar a implementação de projetos inclusivos no ambiente escolar. Porém, alerta que a efetivação desse processo deve estar aliada a melhorias nas condições de ensino, ao suporte de profissionais no auxílio ao trabalho do professor, assim como no compromisso de cada profissional em trabalhar para a concretização dessas mudanças. Esses fatores são importantes no momento em que o processo de inclusão escolar não depende apenas do professor e, sim, de toda a comunidade escolar.

No mesmo estudo a autora entende a importância dessa formação e ainda afirma que a formação continuada pode beneficiar a implementação de projetos inclusivos no ambiente escolar. Porém, o autor faz a ressalva que para a efetivação desse projeto, um dos pontos que deve receber mais atenção na busca de melhorias do ensino é o suporte aos profissionais.

P1 ratifica o pensamento de Sant'ana (2005) quando afirma que os professores devem receber um treinamento maior para lidar com as situações do cotidiano escolar. Ainda segundo ele, os episódios que ocorrem durante a prática pedagógica necessitam de uma capacitação mais abrangente.

Segundo Solarevicz (2008) a formação continuada é de fundamental importância. Isso se dá a partir do momento

em que o fluxo de descobertas e informações é frenético e estar a par dessas novidades exige uma busca, uma “saída da zona de conforto” para que o conhecimento e saberes dos docentes seja amplo e para que a ação destes seja mais efetiva e promova a aprendizagens significativas.

Solarevicz (2008) afirma que o trabalho docente é permeado de novas descobertas, a partir do momento em que o fluxo de informações é frenético e exige que os professores estejam sempre a par das novidades. Essa busca de atualização e enriquecimento pessoal está diretamente ligada a prática pedagógica e em muitas vezes esta pode otimizar e tornar o trabalho mais próspero.

P2 compartilha de tais ideias ao salientar que procura estar se atualizando para entender e fornecer o melhor para o seu aluno, bem como P3, ao dizer que o aperfeiçoamento de seus saberes ficou por sua conta.

Solarevicz (2008) salienta que cada profissional deve ter o compromisso e ajudar para a concretização das mudanças e um dos meios que ajudam a fomentar a prática da mudança é a busca de conhecimento. Diante disso, P2 e P3 ilustram o paradigma da busca pela sapiência para lidar melhor com as situações vividas pelos professores dentro da sala de aula.

Os professores desta pesquisa relataram que em suas trajetórias e a experiência da prática docente ajudaram no modelamento como professor. Os episódios vividos pelos professores dentro da sala de aula forneceram subsídios para que eles pudessem lidar com os alunos com SD e outros alunos em processo de inclusão nas aulas de Educação Física. A literatura não aponta nenhum estudo que traga para discussão a formação continuada no que tange a experiência dos professores em relação à inclusão.

Portando, observamos que a formação continuada de professores está intrinsecamente atrelada ao processo de inclusão escolar. Contudo, é indiscutível que a formação continuada é muito importante para a realização da prática pedagógica e mais do que isso, torna-se um meio de retroalimentação do processo de desenvolvimento profissional.

O APOIO PEDAGÓGICO E A ESTRUTURA FÍSICA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA ATUAÇÃO DOCENTE

Consideramos a estrutura pedagógica da escola os cargos/funções exercidas por aqueles que estão ligados ao processo ensino-aprendizagem diretamente ou indiretamente e, a estrutura física que diz respeito aos materiais e ao espaço físico da escola.

No que se refere à estrutura pedagógica, P1 discorre que o trabalho com a educação inclusiva vem cada vez ganhando mais espaço e avalia a estrutura como “muito boa”. Ele também atribui importância e vê como vantajoso e benéfico a presença da monitora durante as aulas. Ao longo das observações, mais de uma vez P1 citou as ações da monitora e instigou para que conversássemos com ela, pois ela já trabalhava a mais tempo com esses alunos.

Outro destaque diz respeito à atuação do professor. Como testemunhado nas observações o papel do professor, é fundamental para a participação da aluna com SD durante as aulas. Em momentos em que ela não é instigada, ela não participa, ou pouco participa das atividades, porém, nos momentos em que recebe atenção especial e incentivo ela tem participações mais efetivas. (Diário de Campo dia 05/07/2018 da Escola 1).

P2 corroborando com P1 avalia a estrutura pedagógica como “muito boa”. Ele justifica essa avaliação relatando que:

“[...] o lado pedagógico é muito bom porque a gente tem o apoio bom, direção nos apoia, tem coordenação e tá tendo um olhar diferenciado para esse lado do aluno que tem uma necessidade especial”. (P2).

Esse olhar mais atencioso e refinado para a questão da inclusão escolar da direção permite que P2 sinta-se bem amparado. Outro ponto que P2 traz à tona é a importância dos monitores. Como testemunhado nas observações (Diário de Campo do dia 10/07/2018 da Escola 2), P2 leva muito em consideração a opinião do monitor e conta com a mesma para

a realização das atividades conforme relatou:

“[...] e geralmente tem um monitor e nesse caso os monitores são bem intencionados, eles são direcionados, eles têm interesse para participar e aprender e eu acho que contribui muito”. (P2).

P3, diferente de P1 e P2, não tem uma avaliação tão otimista em relação a estrutura pedagógica ao dizer que:

“A estrutura pedagógica é...ela tentar, né, solucionar os problemas juntos com as dificuldades que a gente tem perante o aluno, mas em função da parte física e estrutural às vezes também não consegue”. (P3).

No estudo de Sant’ana (2005) uma das dificuldades encontradas nos relatos dos participantes da pesquisa é a “orientação no trabalho” junto aos alunos em processo de inclusão. Essa orientação refere-se a equipe, seja ela multidisciplinar ou não, que tem a função de dar respaldo ao professor. No seu estudo, a autora mostra que mesmo os professores que relatam que recebem orientações julgam-nas como insuficiente para lidar com a demanda do processo inclusivo. A realidade encontrada no estudo de Sant’ana (2005) difere da realidade encontrada nas escolas de P1 e P2, porém assemelha-se a realidade encontrada de P3.

Da mesma maneira, observamos uma similaridade no estudo de Araújo (2017) com a realidade encontrada de P3. No estudo da autora, entre as reclamações da coordenadora pedagógica da escola investigada está o “desvio de função” a qual a coordenadora relata que “realiza 1001 atividades” e a falta de tempo para planejamento e discussão com os professores e os outros funcionários da escola. A coordenadora ainda complementa afirmando que “realiza todas as funções da escola” e não sobra tempo para realizar a sua. Todo esse contexto influencia o trabalho do setor pedagógico, o qual tem dificuldades de lidar com as situações emergentes da escola e dificuldades de garantir as condições necessárias para a atuação do professor.

Outro aspecto levantado em suas palavras por P1 e P2 foi a importância do monitor dentro da sala de aula. Segundo os professores, o interesse dos monitores em assistir os alunos em processo de inclusão nas aulas, fornecem auxílio as atividades realizadas pelos professores. Analisamos uma prática parecida no estudo de Nascimento *et al.* (2014), cujas investigações envolvendo coordenadoras pedagógicas de diferentes escolas reforçam a importância desses “agentes fomentadores da inclusão escolar”. Os autores destacam atribuições dos monitores no que se refere a esfera emocional do aluno como as responsabilidades como deslocamento do aluno pela escola, horário de remédios, bem como as orientações nas atividades e as adaptações no conteúdo.

As observações das aulas permitiram visualizar essas atribuições referendadas pelos autores. Nas três escolas participantes dessa pesquisa identificamos o quanto os professores valorizam a presença dos monitores em sala de aula e sinalizam o quanto são interessados na prática pedagógica. Embora P3 não tenha salientado a importância dos monitores em suas palavras, nas observações visualizamos que o professor tem um apreço e respeita às palavras da monitora, no momento em que ele perguntava primeiro para a monitora, como estava se sentindo a aluna com SD e os outros alunos em processo de inclusão e indicando, por exemplo, que o pesquisador conversasse com a monitora, pois “tinha uma relação melhor com a aluna”.

Outros momentos, como a monitora da escola 1, ao lado da quadra, incentivando a aluna com SD, durante os jogos ou ainda auxiliando o professor e os alunos a chegar no local onde seria a aula. (Diário de Campo dia 05/07/2018 Escola 1). Da mesma forma, a monitora da escola 2 sentando-se ao lado do aluno, com SD para realização das atividades, agindo como intermediadora quando o aluno estava em algum conflito e participando dos jogos propostos pelo professor (Diário de Campo dia 03/07/2018 Escola 2) ilustram as atribuições relatadas por Nascimento *et al.* (2014).

Os monitores receberam devido destaque, tanto pelos professores participantes desta pesquisa, quanto pelo o que é

preconizado pela literatura. Vemos que este cargo tem virtudes e atribuições importantes, no passo em que também são agentes fomentadores do processo de ensino-aprendizagem.

Percebemos que as escolas possuem uma boa estrutura pedagógica, as quais alicerçam as práticas pedagógicas dos professores, porém ainda há dificuldades como a orientação no trabalho e o desvio de funções, que devem ser superadas para dar-se a efetivação do processo de inclusão escolar. E, no que se refere à estrutura pedagógica, vemos que ter um(a) monitor(a) na escola é significativo para que se desenvolva uma prática pedagógica mais efetiva e que caminhe nas perspectivas das políticas públicas, não sendo a educação oferecida assistencialista e, sim, de qualidade.

A estrutura física é um aspecto fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente, pois está intimamente ligada à estrutura pedagógica e ao plano de ação, permitindo a efetivação do alinhamento da proposta pedagógica e contribuindo para a ampliação das possibilidades.

Nessa perspectiva, P1 avalia a estrutura física da escola como “muito boa” e relata que tem espaços e materiais, disponíveis para a sua prática, conforme relato:

“A estrutura da escola é muito boa, por ser uma escola particular, então a gente tem todo o aparelhamento, tudo que a gente precisa, todo tipo de material para atender a eles. Então eu avalio como muito boa a estrutura da escola”. (P1).

Conforme testemunhado nas observações, vemos que os materiais e a estrutura física proporcionadas ao professor potencializam sua ação pedagógica. Nas aulas, havia material para quase todos os alunos e isso otimizava as ações do professor durante a aula.

P2 vive uma realidade distinta e, embora avalie a estrutura física da escola como “boa”, entende que carece de atributos que influenciam na prática, como colocou:

“A estrutura física eu acho que é uma Escola é boa em relação a isso, o físico. Poderia ter mais algumas coisas para dar mais conforto para os alunos como uma quadra

coberta que a gente espera, possivelmente ter em um curto espaço de tempo [...]”. (P2).

Isso pode ser observado no dia da observação em que choveu e o espaço não permitiu que P2 pudesse realizar sua aula fora da sala de aula. (Diário de Campo dia 06/08/2018 Escola 2). Nas observações constatou-se que como dito na fala do professor, a escola tem materiais em quantidade e qualidade/estado razoáveis. E ele complementa a sua fala dizendo sobre as condições dos materiais:

“É, isso aí já é uma coisa que nós não temos tanto né. Nesse momento, no momento que a gente está passando agora da instituição aí, não é uma fase, não é uma etapa boa porque a gente está com dificuldade de materiais, a gente não consegue material com a Prefeitura, com a entidade que nos doa material, está difícil em relação a isso aí”. (P2).

O P3 avalia a estrutura como “precária”. As palavras do professor 3 demonstram um certo descontentamento e a realidade encontrada na escola ilustra o pensamento de Moreira e Silva (2017) quando dizem que a estrutura física é quem irá promover a efetivação do alinhamento da proposta pedagógica. Conforme P3:

“Bom. Esse ponto pra fazer uma avaliação a gente tem que ver as estruturas, né, e nem sempre as estruturas físicas da escola estão propícias, já para os outros alunos, inclusive para os alunos com deficiência, né, então eu acredito que no momento seja muito precária”. (P3).

Como constatamos nas observações das aulas que a arquitetura da escola é distinta, além de não ter um ginásio próprio, o pátio da escola está envolto a muitas salas de aula, às quais tem janelas viradas para o pátio. Embora haja grades nas janelas, a orientação da coordenação é que atividades e jogos que possam comprometer a estrutura da escola sejam evitados. Diante dessa situação, P3 diz que busca alternativas utilizando outros espaços da cidade para ampliação da sua prática pedagógica.

O colégio dispõe de poucos materiais e pouca diversidade. A maioria dos materiais que chegam ao colégio é de um colégio municipal próximo. Os materiais que não são mais usados lá são doados para este colégio. E no meio dessa conversa, contrastando com a realidade encontrada, testemunhamos alguns bambolês, velhos, sendo jogados no lixo. Nessa conversa foi possível perceber um professor muito desanimado e de mãos atadas diante a situação atual. (Diário de campo dia 10\07\2018, Escola 3).

Esse olhar dos professores vai ao encontro da literatura, conforme o estudo de Nascimento *et al.* (2014), na qual as coordenadoras pedagógicas entendem que a estrutura física é um fator limitador para o desenvolvimento de um projeto inclusivo. Ao mesmo tempo Leonardo (2008) coloca que o “espaço físico adequado é imprescindível, mas não é suficiente quando se fala em incluir de fato pessoas com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino” (p. 5).

Diante da literatura e das observações das aulas e dos espaços das escolas investigadas percebemos que há um processo de adaptação a implantação da inclusão escolar. Ainda existem lacunas como: piso esburacado, falta de proteção em dias de chuva ou de muito sol impossibilitando o trânsito e, alguns espaços da escola com o solo irregular ou com falta de rampas que dificultam o acesso. Porém, ainda com esse cenário, corroborando com Leonardo (2008), nas três escolas investigadas, os professores relataram que houve obras recentes para melhoria da acessibilidade e que se deram principalmente na estrutura física.

No estudo de Moreira e Silva (2017) os professores participantes da sua pesquisa relatam que não conseguem desenvolver determinados conteúdos por falta de estrutura física e materiais. Comparando as realidades, P1 coloca-se numa posição distinta à referida pesquisa quando afirma que tem o espaço físico e todo o aparelhamento para desenvolver os conteúdos propostos.

P2 também se coloca em uma posição distinta, pois embora afirme que apesar da falta de cobertura da quadra,

quantidade e qualidade dos materiais consegue desenvolver as atividades propostas. Já P3 assemelha-se a realidade encontrada no estudo dos autores. Conforme as suas palavras e o que foi observado, a estrutura física do colégio direciona P3 a práticas pontuais e este, quando quer desenvolver outros conteúdos, tem que ir em busca de espaços alternativos.

Portanto, entendemos que a estrutura física é de suma importância para que haja a efetivação do projeto inclusivo. Sua arquitetura, que vai da acessibilidade até recursos que sejam para o conforto dos alunos devem ser pensados para a heterogeneidade.

Nos estudos percebemos que a estrutura física ainda é um empecilho. Porém nessa pesquisa, observamos que embora ainda haja um grande caminho a ser percorrido, as escolas vêm se adaptando para a implantação do projeto inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da experiência, como monitoria numa escola municipal da cidade de Rio Grande/RS, com um aluno de Síndrome de Down, a inclusão escolar é uma temática sensível e envolve muitos sujeitos. Compreendemos que incluir não é apenas estar junto com os outros e, por esse motivo, muitas vezes esses alunos estavam sujeitos a situações de exclusão, mesmo estando “inseridos”. O comportamento dos colegas em querer que ele não participasse da atividade, pois ele “atrapalha o jogo”, na aula de Educação Física, foi a maior motivação para a realização dessa pesquisa.

Ao intentar verificar esse processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down, nas aulas de Educação Física, em três diferentes escolas (uma privada, uma municipal e uma estadual) da cidade de Rio Grande/RS constatamos que as lacunas presentes na formação inicial, retratadas na literatura e reafirmadas pelos professores participantes, influenciam e torna lento e pouco efetivo o desafio da inclusão escolar.

A formação continuada torna-se, então, um meio de ressignificar e melhorar a prática pedagógica desses professores, que foram em busca de práticas formativas para enriquecimento da sua atuação. A literatura preconiza que o processo de formação continuada anda a passos lentos e, muitas vezes, não abrangem as necessidades da realidade dos professores.

Verificamos que, apesar de existir uma boa estrutura pedagógica que alicerçam as práticas pedagógicas dos professores, ainda há dificuldades, que devem ser superadas para a efetivação do processo de inclusão escolar. Diante das observações, entendemos que o docente é a peça principal nesse processo, pois constatamos que, nos momentos em que o professor adaptava as regras e incentivava os alunos, eles tinham participações mais efetivas.

Destacamos a atuação dos monitores como apoio, os quais têm virtudes e atribuições importantes e nesse sentido tornam-se, também, agentes fomentadores do processo de ensino-aprendizagem.

Tratando-se da estrutura física observamos que a literatura aponta ser esse também um empecilho do processo de inclusão. No entanto, as observações e falas dos professores não efetivaram esse como o principal impeditivo para que as aulas ocorressem.

Ressaltamos o fato de que apesar dos questionamentos serem específicos sobre a SD, os professores referendaram a inclusão de maneira generalizada. Suas respostas pouco abarcam particularidades e especificidades da SD.

Contudo, considera-se que as aulas de Educação Física não se tornam inclusivas quando colocam alunos em processo de inclusão junto com os demais, isso seria uma redução do processo. Esse paradigma de “estar junto é estar incluído”, que reverbera até hoje, traz a falsa noção de inclusão e acaba mascarando falhas em um processo que pode ser rico para todos.

A pesquisa de forma alguma quis comparar as realidades das escolas investigadas. Cada escola tem as suas

particularidades e estas devem ser respeitadas. Os resultados obtidos nesta pesquisa, também não devem ser generalizados quando aqui investiga-se um fenômeno que é a inclusão escolar. Porém, a partir desses resultados temos mais subsídios teóricos para discussão e reflexão da temática.

Portanto, a inclusão escolar deve ser ampla e intensamente discutida, pois tratamos de educação e formação de pessoas. Compreendemos a necessidade de mais estudos com esse caráter, que devem ser realizados a fim de ampliar a discussão. Com essa pesquisa, buscou-se colaborar para o debate e reflexão da realidade atual e da prática docente, bem como identificar lacunas existentes e traçar planos de ação, que permitam mudar diferentes realidades, visando ao respeito mútuo e a uma educação de mais qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Rose Thatiane Nunes de. **Desafios da coordenação pedagógica**: as funções do coordenador pedagógico. UFRN. São Gonçalo do Amarante, RN. 2017. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/6174/5/DesafiosA%C3%A7%C3%A3o_artigo_2018.pdf>. Acesso em: 09/11/2018.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Inclusão escolar e educação especial: interfaces necessárias para a formação docente. **Rev. bras. educ. espec.** vol.17 no.3 Marília. Sept/Dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000300012>. Acesso em: 09/11/2018.

BRASIL. **Lei N. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 18/12/2015.

_____. Ministério da Educação. **Parecer 215/1987**, de 11 de março de 1987. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília, 1987a. Disponível em:

<<http://www.confef.org.br/confef/legislacao/10>>. Acesso em: 23/11/2018.

_____. **República Federativa do Brasil**. Lei nº 9.394: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 23/11/2018.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em: 23/11/2018.

CAMPANELLI, *et al.* Síndrome de Down: Conhecendo a percepção dos pais sobre a atuação de profissionais de Educação Física. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.14, n.1, p. 32-40, 2014. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/File/11253/6980>>. Acesso em: 26/10/2017.

CHICON, José Francisco. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 14, n 01, p. 13-38, janeiro/abril de 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3760/2123>>. Acesso em 15/11/2017.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca**. Necessidades Educativas Especiais – NEE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15/11/2017.

GOMES, Mônica. **Os avanços da educação especial ao longo da história – da segregação à inclusão**. Unirio. Macaé, 2013. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos-pdf/avancos-educacao-historia-segregacao-inclusao/avancos-educacao-historia-segregacao-inclusao.pdf>>. Acesso em: 15/11/2017.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v.12, n.2, Julho/Dezembro de 2008. 431-440. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a14.pdf>>. Acesso em: 29/10/2018

LOPES, Maura; FABRIS, Eli. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte,

MG: Autêntica Editora, 2013.

MINAYO, Maria. GOMES, Suely. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** Editora Vozes. Petrópolis, 1994.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Evandro Carlos; SILVA, Ana Paula Vasconcelos da. Formação continuada de professores de Educação Física: uma proposta de trabalho colaborativo. *Revista Educ. Fís., Esporte e Saúde*, Campinas: SP, v. 15, n. 2, p. 235-250, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8647510/16498>>. Acesso em: 29/10/2018.

NASCIMENTO, Maria Santa Bordes do; SILVA, Fernando Roberto Moreira; MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. **O papel do monitor como facilitador da aprendizagem do aluno com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: o que dizem os coordenadores pedagógicos?** Campina Grande, PB: Editora Realize, 2014.

NAUJORKS, Maria. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial.** Santa Maria. 2002. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/02/a9.htm>>. Acesso em: 23/11/2017.

PEREIRA-SILVA, N. L. Síndrome de Down: Etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 67-176, 2002.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: As concepções de diretores e professores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: 29/10/2018.

SIQUEIRA, Gisele Nunes. **Educação inclusiva: Desafios docentes nas escolas municipais de Formosa – GO.** 2015, 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Goiás, 2015. Disponível em: <http://ifg.edu.br/attachments/article/1658/GISELE%20NUNES%20SIQUEIRA_2015.pdf>. Acesso em: 29/10/2018.

SOLAREVICZ, Maíra Maria Prohmann de Lima. A importância da formação continuada no caso do magistério paranaense. **Programa**

de desenvolvimento educacional. Londrina, PR. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2337-6.pdf>>. Acesso em: 29/10/2018.

THOMA, Adriana; KRAEMER, Graciele. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil:** Políticas e práticas de governmentação. Curitiba, PR: Editora Appris, 2017.

VEIGA-NETO. Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, p.103-126.

CONSTRUÇÃO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO FUTEBOL, NA PERSPECTIVA DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS DE CLAUDE BAYER*

*Everton Luis Bicca Noguez**
Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer****

INTRODUÇÃO

O esporte, na atualidade, se apresenta como um fenômeno presente nos diferentes setores da sociedade moderna, com interesses diversos, principalmente, econômico, político, social, cultural e educativo. Sua manifestação está presente nos mais variados espaços, entre eles, praças, ruas, estádios, clubes, escolas e outros, numa perspectiva formal ou informal, marcados por interesses pessoais, como de lazer, diversão, aprendizado, competição e profissional.

Bracht (2009) apresenta duas formas de manifestação do esporte, quanto ao seu sentido de prática: esporte de alto rendimento ou espetáculo e esporte como atividade de lazer. O esporte de alto rendimento busca o desempenho físico de alto nível para competição, estando ligado a um ambiente profissional. Já o “esporte de lazer” não é homogêneo e se caracteriza pelo não profissionalismo, com práticas

* Este artigo foi extraído do Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física – Licenciatura/FURG, defendido e aprovado em 2017, o qual foi desenvolvido por Everton Luis Bicca Noguez e orientado por Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer.

** Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande.

*** Doutor em Educação em Ciências, Professor Adjunto do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG).

caracterizadas por duas formas diferentes:

(a) Na primeira, o esporte segue as regras e normas formais e, normalmente, ocorre em ambientes próprios e formatados para tais práticas. Utiliza materiais similares aos de disputas profissionais e é representado em competições amadoras, com os mesmos moldes do alto rendimento. Acaba por mensurar performances atléticas, embora fora de um ambiente profissional. Como um campeonato de voleibol entre clubes amadores, com regras padronizadas e muitas vezes controladas por órgãos reguladores, visando determinar vencedores através de comparação objetiva de performances;

(b) A segunda forma não respeita, necessariamente, as normatizações do alto rendimento. Baseia-se num princípio de ressignificação da prática esportiva, através da adaptação de regras, espaços, materiais, número de participantes, diferenciação de objetivos, princípios e, principalmente, valores transmitidos. Visa a inclusão e participação efetiva de todos os praticantes interessados, por exemplo, uma partida de voleibol entre idosos com regras adaptada. (MARQUES *et al.*, 2007, p. 235).

O Quadro 1, apresenta de forma resumida as formas de manifestação do esporte quanto ao sentido da prática:

QUADRO 1: Formas de manifestação do esporte quanto a sua prática

| 1. ALTO RENDIMENTO | 2. LAZER | |
|-----------------------|---|---|
| Ambiente Profissional | Ambiente Amador | |
| | ALTO RENDIMENTO | RE-SIGNIFICADO |
| | Normas formais do alto rendimento, num ambiente não profissional. | Adaptação da prática às intenções, necessidades e possibilidades dos participantes. |

FONTE: Marques *et al.* (2007, p. 238). Adaptado pelo autor.

Conforme Reverdito, Scaglia e Paes (2009), as inúmeras manifestações do esporte, os diferentes cenários, objetivos e motivos que levam diferentes pessoas às práticas esportivo-corporais diariamente, o caracteriza como um

fenômeno sociocultural que se desenvolveu em meio às relações humanas estabelecidas durante sua história.

A necessidade de uma pedagogia do esporte se justifica ao considerar o grande número de crianças e jovens em clubes, praças, escolas de esportes, nas aulas de Educação Física Escolar e nos momentos de lazer, praticando alguma atividade esportiva. Essa pedagogia é sustentada por duas situações: o esporte reconhecido como um fenômeno de ordem sociocultural e o esporte compreendido e percebido a partir do homem que o faz esporte. (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Quando reconhecemos o esporte como um fenômeno de ordem sociocultural, estamos dizendo que ele é uma resultante de relações, interações e manifestações intrínsecas (desejo, fantasia, simbolismo etc.) do ser humano – atividade humana – estabelecidas e transformadas ao longo de sua existência. Quando percebemos a partir do sujeito, estamos possibilitando-o como prática sistematizada e organizada pelo indivíduo, culturalmente objetivando potencializar o seu desenvolvimento por meio de um processo de transmissão e assimilação de conhecimento, portanto uma ação pedagógica, uma possibilidade do ato de “pedagogizar” o fenômeno esporte”, ou seja, uma prática educativa. (PAES; BALBINO, 2005, p. 17).

As pluralidades das vivências esportivas sugerem um aprofundamento das discussões acerca do ensino e aprendizagem do esporte e, nesse sentido, destaca-se a importância da Pedagogia nessa relação. Ao analisar as produções teóricas nessa linha, percebemos a existência de diversas abordagens com diferentes metodologias que se constituíram ao longo dos tempos. Reverdito e Scaglia (2009) selecionaram e analisaram obras e autores, que apontam para uma tendência da Pedagogia do Esporte, compromissada com a problemática educativa e valorizando o conhecimento pedagógico para a intervenção no esporte, Balbino (2001), Freire (2011), Garganta (1995), Graça (1995), Greco (1998), Greco e Benda (1998), Kröger e Roth (2002), Paes (2001), Scaglia (1999 e 2003).

Quanto às práticas pedagógicas, podemos dividi-las em duas grandes correntes, uma baseada na pedagogia do esporte tradicional e outra na pedagogia do esporte inovadora. O Quadro 2, mostra algumas diferenças dessas práticas:

QUADRO 2: Diferenças teóricas da Pedagogia do Esporte

| Pedagogia do Esporte Tradicional | Pedagogia do Esporte “Inovadora” |
|---|--|
| Centrada na técnica (ensina com atividades/treinos) | Centrada na lógica tática (ensina por meio de jogos) |
| Busca reproduzir modelos (padrões; execução da técnica de forma perfeita) | Busca criar (estimula processos criativos) |
| Repetir movimentos para a automação | Explora movimentos para enriquecer acervo de soluções, gerando condutas motoras |
| Busca mecanizar o gesto (jogadores como robôs pré-programados) | Busca humanizar o gesto (cada jogador cria sua técnica – conduta motora) |
| Produz pobre acervo de possibilidades de respostas | Produz rico acervo de possibilidades (motoras/cognitivas/afetivas/sociais/morais/éticas...) de respostas |
| Descarta a solução eficaz; parte ingenuamente da eficiente | Parte da solução eficaz para transformá-la em eficiente |
| Necessita de pré-requisitos | Não necessita de pré-requisitos (aprende a partir do que já sabe) |
| Seletivo | Aberto a todos |
| Pobre em tomada de decisões | Rica em tomada de decisão (consciência de suas ações em todos os níveis) |
| Gera DEPENDÊNCIA | Possibilita AUTONOMIA |

FONTE: Souza e Scaglia (2004). Adaptado pelo autor

Scaglia e Souza (2004) utilizam Pedagogia do Esporte Inovadora como proposta que se opõe ao paradigma reducionista (mecânico), apresentando-se como uma ruptura ideológica e paradigmática.

Os autores e obras citadas representam as abordagens que têm como campo de atuação e investigação

as práticas esportivas e os praticantes dessas atividades.

A Pedagogia do Esporte tem como campo de investigação as práticas esportivos-corporais e os sujeitos dessa prática em sua perspectiva sociocultural, permitidos unicamente pela condição existencial do ser-humano em reconhecê-lo como esporte. Dessa forma, o esporte estando condicionado a uma manifestação e a um ambiente de jogo, não poderá ser descaracterizado. (REVERDITO; SCAGLIA, 2009, p. 143).

O jogo se apresenta como importante instrumento pedagógico para construção do conhecimento dos indivíduos, ao realizar variações em seu desenvolvimento, como: alterações nas regras, no número de participantes, tamanho do espaço e outros. Isso modifica seu andamento, criando novas dificuldades e proporcionando novos desafios que poderão ser solucionados através das habilidades táticas, técnicas e físicas dos jogadores. Para Filgueira e Greco (2008), as capacidades táticas têm relação direta com ações de jogo que se realizam em forma de cooperação (companheiros) e oposição (adversários). Segundo os autores, no futebol, como em todos os esportes coletivos, as ações do jogo caracterizam-se pelas necessidades de um comportamento tático e pela importância da capacidade cognitiva, como elemento de base para o desenvolvimento desse comportamento tático.

Para Scaglia (1996), a escolinha de futebol deve contemplar várias possibilidades, tais como: sociais, intelectuais, motoras, educacionais e também esportivas, sendo sua função proporcionar um ensino aprendizagem, através de um processo envolvido em todo um contexto vivido pelo aluno. Desta forma, a escolinha precisa ensinar as crianças a jogar futebol e, também, fornecer subsídios para que estas se tornem mais autônomas, críticas e, assim, através do ensino, resgatar os valores educativos. Nessa linha, Freire (2011) apresenta quatro princípios básicos para o ensino e aprendizagem nas escolinhas: ensinar futebol a todos, ensinar bem futebol a todos, ensinar mais que futebol a todos e ensinar a gostar do esporte.

No futebol, existem duas concepções metodológicas que dominam as práticas que acontecem nos espaços de ensino desse esporte. Uma mais antiga e tradicional, se apresenta com uma metodologia tecnicista, que se baseia em treinamentos analíticos, com reprodução de movimento priorizando a ação técnica, devendo ser ensinado em partes para depois uni-los. Portanto, tem como material pedagógico o ensino dos fundamentos isoladamente, apresentando como vantagem uma rápida melhora da técnica. Segundo Garganta (1998), desde os anos 1960 o ensino das modalidades esportivas prioriza a técnica no ensino dos esportes. As novas tendências se apresentam como inovadoras e propõem, no ensino do jogo, priorizando a aquisição de conhecimento tático. Conforme Garganta (2000, p. 51): “a tática é entendida como algo que se refere à forma como os jogadores e as equipes gerem os momentos do jogo”. A aprendizagem tática tem como objetivo que o aluno aprenda a tomar decisões e resolver problemas que ocorrem durante o processo. (GRECO, 1997).

Conforme Daolio (2002), a partir da crítica à abordagem tradicional, predominante na pedagogia do esporte, surge uma nova forma de conceber o ensino do Esporte Coletivo, iniciada por Claude Bayer e ampliada por autores portugueses, propondo a técnica, aliada à discussão da tática.

Assim, a técnica seria o “modo de fazer” e a tática, “as razões do fazer” e, obviamente, uma não existiria sem a outra. O que justifica o “fazer técnico” é sua utilidade e seu objetivo no curso de um jogo. Por outro lado, são as intenções individuais e coletivas que ocorrem durante o jogo que demandam certos procedimentos técnicos. Dessa forma, surgem nesta nova proposta, os conceitos de tática individual e tática coletiva, ações coordenadas entre o indivíduo e o grupo, no sentido de uma prática de jogo qualitativamente melhor, tanto por parte da equipe como por parte do indivíduo. (DAOLIO, 2002, p. 100).

Sobre as vantagens dessa abordagem pedagógica, Daolio (2002) cita:

[...] a formação de alunos, além de inteligentes e cooperativos, autônomos, que saberão, primeiramente, escolher a prática esportiva em seus momentos de lazer ao longo de sua vida; em segundo lugar, alunos que terão condições de participar ativamente de várias modalidades da chamada cultura esportiva, pois serão conhecedores dos princípios operacionais do Esporte Coletivo. (p.100).

O futebol está inserido nos jogos esportivos coletivos e tem se caracterizado por uma constante evolução técnico-tática e elevação do nível de rendimento dos atletas, devido à alta intensidade exigida em treinos e jogos, que reflete num aumento proporcional nas capacidades cognitivas (atenção, concentração, percepção, antecipação, tomada de decisão, entre outras). Nesse sentido, é necessária a utilização de diferentes sistemas táticos, aplicando as habilidades técnicas, conforme a situação. Portanto, as exigências aos jogadores aumentaram consideravelmente, ele deve exercer diversas funções durante as partidas, o que justifica a utilização da metodologia que prevaleça a dimensão tática no rendimento, tendo como colaborador os fatores técnicos, físicos, e psíquicos para elevar o desempenho tático ao mais alto nível. (GARGANTA, 1998).

O tema deste estudo está centrado no ensino dos jogos esportivos coletivos e sua relação com as estratégias pedagógicas e metodológicas de desenvolvimento em escolinha de futebol, a partir do desenvolvimento do projeto "*Bom de Bola e Bom na Escola*", que acontece no bairro Rural, Rio Grande/RS, que teve como objetivo, analisar a exequibilidade da proposta pedagógica na perspectiva dos Jogos Coletivos de Claude Bayer (1994). Para tanto foi elaborado um plano de ensino de Futebol e aplicado aos alunos do referido projeto que foi avaliado através de observações e análises de filmagens realizadas durante a primeira e a última fase das aulas.

A PEDAGOGIA DE CLAUDE BAYER

Na perspectiva de Bayer (1994), as modalidades esportivas coletivas podem ser agrupadas em uma única categoria. Para o autor, isso ocorre pelo fato de todas possuírem seis invariantes: um objeto esférico (bola), um terreno demarcado onde se desenrola a partida, um alvo a atacar ou a defender, os parceiros que ajudam na progressão da bola, os adversários e regras que se devem respeitar.

Os princípios operacionais apresentados por Bayer (1994), como ataque e defesa, são comuns e idênticos a todos os esportes coletivos.

Duas situações chaves suscitam estes princípios relativos ao objetivo do jogo [...]. A minha equipe está na posse da bola, sou atacante. A minha equipe não tem a bola sou defensor. (p.47).

Segundo o autor, os três princípios operacionais de ataque são: conservação da bola, progressão dos jogadores e da bola em direção à baliza adversária e atacar a baliza adversária, quer dizer marcar um ponto. Os três princípios operacionais da defesa são: recuperação da bola, impedir a progressão dos jogadores e da bola para a minha própria baliza e proteção da minha baliza e do meu campo. (BAYER, 1994).

Para Bayer (1994), o mecanismo de funcionamento dos princípios operacionais são as regras de ação, ou seja, a maneira pela qual os jogadores aplicam os princípios de forma dinâmica, respondendo às situações apresentadas, no decorrer de uma partida (tomada de decisão) e que podem ser transferíveis de um esporte coletivo para outro, assim:

A aprendizagem encontra-se facilitada logo que um jogador a percebe, numa estrutura do jogo, uma identidade com uma estrutura já encontrada e que a reconhece no mesmo ou noutro desporto coletivo. Trata-se, pois, para o educador, de isolar as estruturas análogas que existem em todos os desportos coletivos, de as reproduzir para que o jogador, compreendendo-as, delas se aproprie. (BAYER, 1994, p. 28).

Desta forma, ao praticar uma nova modalidade esportiva, os princípios operacionais já serão conhecidos, devendo adequar-se às regras de ação e aos gestos específicos, que envolvem a técnica e a tática individual e coletiva. Essa possível transferência de habilidades entre as modalidades esportivas coletivas é definida por Bayer (1994) como *transfert*. Segundo o autor, existem dois tipos de *transfert*: “o pró-ativo (quando a aprendizagem anterior modifica a presente) e a retroativa (a aprendizagem atual modifica os hábitos adquiridos anteriormente)”. (BAYER, 1994, p. 19).

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A partir do entendimento que a técnica constitui ações motoras especializadas capazes de resolver tarefas do jogo e que seu ensino passa pela ação tática, com orientações e construção, a partir de situações de jogo, se estabelece a relação entre técnica e tática, que atua na edificação dos princípios do jogo, organizado por ações individuais e coletivas dos jogadores de uma equipe. A combinação dos movimentos táticos individuais (quando passar, chutar, driblar) e coletivos (tabela, bloqueio, cruzamento) vai tornar possível uma variedade de possibilidades de soluções imediatas dentro do jogo, através de capacidades de percepção, antecipação e tomada de decisão.

a. Público Alvo

A intervenção pedagógica aconteceu na ONG Escolinha de Futebol Leleco & Valdir Lima – Porto da Vila, uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 02 de fevereiro de 2011, com a proposta de proporcionar a prática do futebol a crianças e adolescentes, com idades entre 8 e 17 anos, tendo como atividade complementar o acompanhamento do desempenho escolar dos jovens e suas relações familiares. A ONG desenvolve o projeto “*Bom de Bola e Bom na Escola*”, que tem como objetivo principal atuar na formação sociocultural e profissional dos jovens, ocupando o tempo ocioso com atividades saudáveis.

O projeto acontece no campo de futebol, que fica ao lado do Parque de Exposição Filinto Eládio da Silveira, Sindicato Rural do Rio Grande, na rua Visconde do Rio Branco, 1445, onde a ONG mantém sua sede administrativa e vestiário para os jovens. No *“Bom de Bola e Bom na Escola”* estão matriculados cerca de 130 crianças e adolescentes, que estão organizados em categorias distribuídos conforme a idade. São três categorias: sub 12, sub 14 e sub 16, que realizam suas atividades duas vezes por semana, sempre no contra turno escolar. Para essa pesquisa, foi realizada uma intervenção pedagógica para 49 alunos da categoria sub 16, que realizam suas atividades as terças e quintas, a partir das 15 horas.

Conforme Bayer (1994), a construção de uma nova experiência de ensino dos jogos coletivos tem suas bases fundadas numa prática transferível do aluno. Propõe, na formação do jogador, privilegiar até os 15 anos aproximadamente, o aprendizado das diferentes intenções táticas individuais de ataque e defesa. Para o autor, na idade dos 15 anos, o jovem apresenta dois momentos distintos: o primeiro centrado sobre o desenvolvimento e o desabrochar das intenções táticas individuais, e o segundo sobre a compreensão dos sistemas de jogo.

Bayer (1994) apresenta como uma necessidade considerar as etapas de desenvolvimento das crianças, ou seja, sua maturação. Para o autor, a prática dos jogos coletivos, baseados na cooperação e compreensão das regras, não pode ser encarado antes dos 11-12 anos de idade, aproximadamente, pois é depois desse período da vida que a criança começa a dominar, progressivamente, o seu egocentrismo e a instabilidade de sua atenção, bem como o entendimento das regras.

Se, visto do exterior, as crianças, antes dos 11 anos aproximadamente, parecem jogar em conjunto e cooperando, ajudando-se mutuamente, a realidade vivida revela-se totalmente diferente. Jogam costas contra costas, cada um monopolizado pelo seu próprio jogo, não se dignando prestar atenção a atividade do outro, senão eventualmente para dela retirar elementos susceptíveis de

Ihe dar prazer e satisfação. (BAYER, 1994, p. 75).

A proposta de intervenção, para Bayer (1994), deverá ter em conta as etapas sucessivas do jogador, e tem como objetivo formar um jogador inteligente, capaz de agir por ele próprio, utilizando seus conhecimentos e experiências, transferindo-as para o jogo. O ensino buscará desenvolver a qualidade do pensamento tático, permitindo, assim, a evolução de sua especialidade, sem a necessidade de impor esquemas táticos, mas, a partir dos princípios operacionais que vão permitir a cada jogador atuar livremente.

b. Construção do Plano de Ensino

O plano de ensino foi construído a partir das características comuns aos jogos esportivos coletivos, os princípios operacionais e as regras de ação, sugeridos por Bayer (1994).

c. Intervenção

A sistematização do plano de ensino desenvolvido para esse trabalho, aconteceu em quatro unidades:

QUADRO 3: Conteúdos e cronograma do plano de ensino

| DATA | UNIDADE | DESCRIÇÃO |
|------------|--|---|
| 24.03.2016 | 01. Diagnóstico Inicial | Instrumento de avaliação que aconteceu na primeira aula da intervenção, quando os alunos foram divididos em equipes e participaram de jogos livres e orientados. A intervenção foi filmada para análise e observação. |
| 29.03.2016 | 02. Apresentação e reconhecimento dos seis parâmetros dos jogos coletivos e dos princípios operacionais. | A proposta foi de atividades integradas de forma a reconhecer e manter contato com elementos que compõem a ordem interna dos jogos: a bola, o alvo, o espaço, as regras, os parceiros e os adversários. |

| DATA | UNIDADE | DESCRIÇÃO |
|------------|--|---|
| 31.05.2016 | 03. Articulação dos princípios operacionais de ataque e defesa com os seis parâmetros dos jogos, a partir das intenções táticas. | Nessa fase, o posicionamento e a movimentação tática foram trabalhados, a partir do desenvolvimento técnico dentro da situação de jogo (técnico-táticas), valorizando assim, as ações em equipe. Os alunos foram estimulados a tomar decisões de acordo com os problemas que surgiam durante a atividade, se utilizando dos princípios operacionais e as regras de ação nas situações de jogo coletivo. |
| 10.09.2016 | 04. Diagnóstico Final | Realizado no último dia de aula, foi estruturado nos mesmos moldes do diagnóstico inicial para compor o sistema de avaliação do programa de ensino. |

FONTE: Elaborado pelo autor

As atividades programadas no desenvolvimento do plano de ensino, tiveram um caráter lúdico com ou sem competições, com sistemas de pontuação, através de formas jogadas (jogos de estafeta, de lançamentos, conclusão a gol, passes limitados ou não por tempo ou ações, etc.), jogos reduzidos (competição com espaço e/ou número de participantes reduzidos), e jogos modificados (jogos com variações estruturais, como: espaço, regras, tempo, alvos, número de adversários e companheiros, etc.).

d. Avaliação do Programa

Foram realizados dois tipos de avaliações durante o programa. Um em cada sessão de treinamento, registrado no plano de aula, que serviu para aferir as atividades planejadas e outro organizado em diagnóstico inicial e final, onde os alunos foram divididos em equipes e realizados jogos formais, que foram filmados por uma câmera colocada lateralmente ao

campo de jogo. Foram realizados dois testes, compostos por três partidas, com um recorte temporal de vinte minutos cada jogo. O primeiro aconteceu durante a primeira sessão de aula (24 de março de 2016), e o segundo ao final do programa na trigésima oitava aula (10 de setembro de 2016).

A proposta foi de realizar uma análise qualitativa e quantitativa dos dados obtidos, através da observação das filmagens produzidas nos diagnósticos. Para tanto, foram construídas duas tabelas, uma com as ações ofensivas e outra com as defensivas.

RESULTADOS

Após o final das aulas programadas no plano de ensino, foram realizadas observações diretas das filmagens executadas durante os jogos, nos diagnósticos inicial e final, para coleta dos dados e avaliação dos resultados. As ações examinadas estavam relacionadas com a participação dos alunos nos jogos propostos, buscando responder aos objetivos da pesquisa, ou seja, analisar a exequibilidade da proposta pedagógica desenvolvida a partir de Claude Bayer (1994). Assim, buscou-se pontuar as variáveis a serem analisadas, a partir dos princípios operacionais e as regras de ação. (BAYER, 1994). Para tal, foram separadas as ações em ofensivas (quando a equipe estava com a posse de bola) e defensivas, (equipe sem a posse de bola).

Ações Ofensivas:

A retomada da posse de bola caracteriza o início do ataque, devendo a equipe conservar a posse da bola, progredir para a baliza adversária e realizar a finalização em busca do gol. A partir desses princípios (com ou sem a bola) o jogador deve considerar os seguintes elementos: posição da bola, os espaços livres, situação dos companheiros e o objetivo a atacar. (BAYER, 1994).

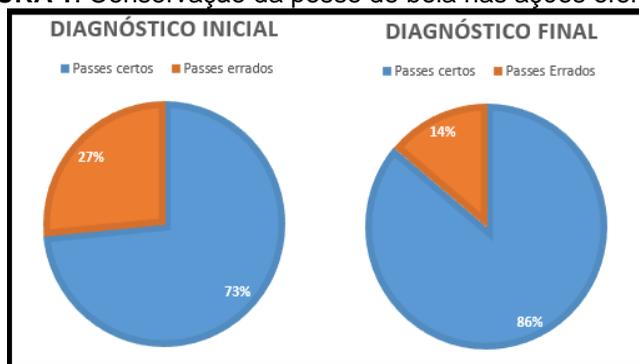
TABELA 1: Dados obtidos pela análise das ações ofensivas, nas filmagens do diagnóstico inicial (24/03/2016) e diagnóstico final (09/09/2016)

| DIAGNÓSTICO INICIAL | | DIAGNÓSTICO FINAL | |
|--|-----|--|-----|
| 1. Conservação da Posse de bola | | 1. Conservação da Posse de bola | |
| Passes certos | 645 | Passes certos | 733 |
| Passes errados | 233 | Passes errados | 118 |
| TOTAL | 878 | TOTAL | 851 |
| 2. Transição: campo de defesa para o campo de ataque | | 2. Transição: campo de defesa para o campo de ataque | |
| | 72 | | 81 |
| 3. Virada de jogo com a posse de bola | | 3. Virada de jogo com a posse de bola | |
| Com passes certos | 38 | Com passes certos | 88 |
| Com passes errados | 24 | Com passes errados | 20 |
| TOTAL | 62 | TOTAL | 108 |
| 4. Passe para infiltração do atacante | | 4. Passe para infiltração do atacante | |
| Certo | 06 | Certo | 38 |
| Errado | 05 | Errado | 16 |
| Total | 11 | Total | 54 |
| 5. Finalização | | 5. Finalização | |
| Certo | 14 | Certo | 33 |
| Errado | 7 | Errado | 11 |
| Total | 21 | Total | 44 |
| 6. Ações do goleiro | | 6. Ações do goleiro | |
| Receber Passes | 0 | Receber Passes | 28 |
| Passes com os pés | 10 | Passes com os pés | 36 |
| Passe com as mãos | 3 | Passe com as mãos | 15 |
| Quebrar a bola | 15 | Quebrar a bola | 4 |
| Total | 28 | Total | 83 |

FONTE: Elaborado pelo autor

Os dados da Tabela 1, apresentam diferenças significativas nas ações ofensivas, na comparação dos diagnósticos. Ao analisar a conservação da bola os números de passes realizados nas duas amostras são próximos, porém no diagnóstico final aumentou o número de passes certos, de 73% para 86% e diminuiu os errados (Figura 1). No mesmo sentido, o aumento das transições do campo de defesa para o campo de ataque aconteceu, também, devido ao aumento dos passes certos.

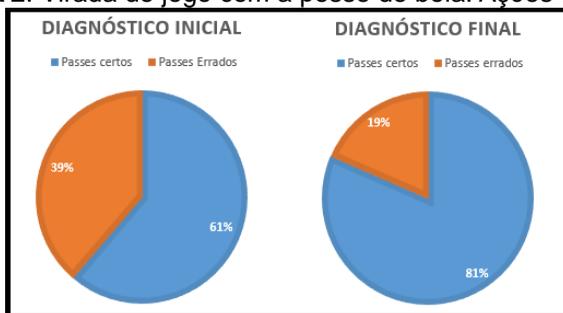
FIGURA 1: Conservação da posse de bola nas ações ofensivas



FONTE: Elaborado pelo autor

A virada de jogo, destacada na tabela, se concretiza, quando a bola vai, pela troca de passe, de uma lateral a outra. Os passes certos indicam a manutenção da posse de bola, enquanto os errados, a perda da mesma. Observamos um aumento de 42,60% dessas ações no diagnóstico final, que manteve a tendência de melhora nos passes, conforme mostra o Figura 2, variando de 61% para 81%, com uma redução dos passes errados, de 39% no diagnóstico inicial para 19% no final.

FIGURA 2: Virada de jogo com a posse de bola. Ações ofensivas



FONTE: Elaborado pelo autor

O passe para infiltração do atacante aconteceu próximo ao gol do time defensor, se apresentando como uma ação que antecede à finalização com os passes certos, indicando a conservação da bola. A Figura 3 mostra uma modificação significativa, pois comparando o total dos passes para a infiltração, verificamos uma diferença percentual de 66% maior no diagnóstico final. Com o aumento de número de infiltrações, mais que dobrou o número de finalizações, conforme os dados, subiu de 32% para 68% no diagnóstico final.

FIGURA 3: Passes para infiltração do atacante e finalizações nas ações ofensivas

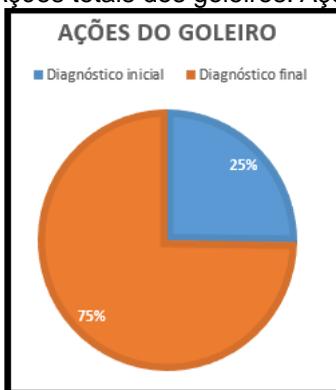


FONTE: Elaborado pelo autor

As maiores diferenças entre os dados apresentados na Figura 4 estão relacionadas com as ações dos goleiros. O gráfico que segue apresenta um aumento percentual significativo para essas ações. Comparando os dois diagnósticos, verificamos que a participação dos goleiros foi de 25% no inicial

para 75% no final. No diagnóstico inicial, o goleiro praticamente participava com defesas, se utilizando de tiro de metas e de chutes para o outro lado do campo, quando de posse da bola. Diferente disso, na última sessão de aula, o goleiro participou ativamente do jogo, recebeu 28 passes de seus companheiros, substituiu os chutes para cima pelos passes com os pés e com as mãos direcionando para seus colegas.

FIGURA 4: Ações totais dos goleiros. Ações ofensivas



FONTE: Elaborado pelo autor

Ação Defensiva:

Conforme apresenta Bayer (1994), a ação defensiva começa com a perda da posse de bola, sendo a marcação individual ou coletiva uma forma de oposição ao atacante, que tem como objetivo incomodar ou paralisar suas ações de diferentes aspectos: interceptar a bola, tirar ou lograr a bola do adversário, retardar, travar ou parar os movimentos dos atacantes, levando o adversário para caminhos desviados e menos perigosos. Bayer (1994) apresenta as diferentes intenções táticas da defesa:

- I. Jogo sobre as trajetórias da bola (passes) – interceptar / dissuadir.
- II. Jogo sobre o portador da bola – pressionar / controlar a distância.
- III. Jogo com os companheiros – cobrir / dobrar.

TABELA 2: Dados obtidos pela análise das ações defensivas, nas filmagens do diagnóstico inicial (24/03/2016) e diagnóstico final (09/09/2016)

| DIAGNÓSTICO INICIAL | | DIAGNÓSTICO FINAL | |
|--|-----|--|-----|
| Recuperação de bola | | Recuperação de bola | |
| 1. Confronto (tirar a bola do adversário – ação ao drible) | | 1. Confronto (tirar a bola do adversário – ação ao drible) | |
| Campo de defesa | 60 | Campo de defesa | 34 |
| Campo de ataque | 21 | Campo de ataque | 15 |
| TOTAL | 81 | TOTAL | 49 |
| 2. Interceptação da trajetória da bola (ação ao passe) | | 2. Interceptação da trajetória da bola (ação ao passe) | |
| Campo de defesa | 57 | Campo de defesa | 48 |
| Campo de ataque | 11 | Campo de ataque | 19 |
| TOTAL | 68 | TOTAL | 67 |
| 3. Forma de ação do defensor (es) na recuperação da bola | | 3. Forma de ação do defensor (es) na recuperação da bola | |
| Marcação simples | 128 | Marcação simples | 47 |
| Marcação dupla | 10 | Marcação dupla | 36 |
| Por cobertura | 11 | Por cobertura | 33 |
| 4. Total de recuperações da bola | | 4. Total de recuperações da bola | |
| Campo de defesa | 117 | Campo de defesa | 82 |
| Campo de ataque | 32 | Campo de ataque | 34 |
| Total | 149 | Total | 116 |
| 5. Ações do goleiro | | 5. Ações do goleiro | |
| Defesas | 10 | Defesas | 19 |
| Antecipação ao passe | 8 | Antecipação ao passe | 11 |
| Confronto | 1 | Confronto | 4 |
| Gol sofrido | 6 | Gol sofrido | 2 |

FONTE: Elaborado pelo autor.

Na análise das ações defensivas, percebemos uma diminuição nas ações totais de recuperação da bola, com uma diminuição das ações no campo defensivo. Sobre a forma de agir do defensor, verificamos que nos confrontos (ação ao

drible) diminuíram 24% no diagnóstico final (Figura 5). Já nas ações de interceptação da trajetória da bola (antecipação ao passe) não houve mudança no total das ações, diminuindo aquelas que aconteceram no campo de defesa e aumentando as do campo de ataque.

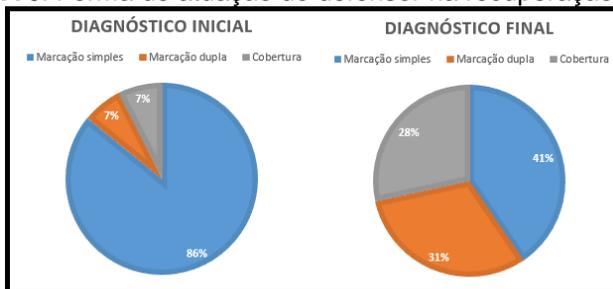
FIGURA 5: Ações defensivas de confronto (tirar a bola do adversário)



FONTE: Elaborado pelo autor

A forma de ação do defensor foi a que apresentou as maiores alterações. A marcação simples de 86% das ações no diagnóstico inicial caiu para 41% no final. Ao contrário, as ações de marcações duplas variaram de 7% para 31% e as de coberturas que eram de 7% no diagnóstico inicial passou para 28% no final.

FIGURA 6: Forma de atuação do defensor na recuperação da bola



FONTE: Elaborado pelo autor

Sobre as ações dos goleiros, foram destacadas as defesas (intervenções para evitar o gol), antecipação ao passe (saídas em cruzamentos ou lançamentos) e confronto (saída do gol agindo contra quem está com a bola). Os dados indicaram um aumento de sua participação no segundo diagnóstico, já os gols sofridos diminuíram no segundo teste.

DISCUSSÃO

Através dos resultados, comparando os dados do diagnóstico inicial e final, pode-se constatar que houve uma melhora no desempenho tático defensivo e ofensivo dos alunos. Isto ficou demonstrado no diagnóstico final, em que se observa que ocorreu uma preocupação dos alunos em manter a posse de bola, o aumento de passes certos e diminuição dos errados, a conservação e as viradas de jogo. O grande aumento nas ações de passes para infiltrações e de finalizações indicam uma melhora coletiva na progressão ofensiva na busca pelo objetivo maior do jogo.

Nas ações de recuperação da bola, a diminuição dos confrontos individuais no teste final, além de indicar uma melhor organização defensiva com a elevação dos movimentos coletivos dos alunos, como mostram os dados da forma de agir do defensor. Este apresentou uma diminuição na recuperação da bola pela marcação simples e aumento das ações de marcação dupla e coberturas. Isso também significou que os alunos de posse de bola tentaram menos ações individuais (drible) e procuraram manter a posse de bola com passes.

Ao descrever os princípios operacionais, Bayer (1994) apresenta como defensor o time que está sem a posse de bola e atacante aquele que está com a posse da bola. Nesse entendimento o goleiro passa a participar mais do jogo, sendo mais um jogador responsável em manter a posse da bola, não se resumindo apenas as ações defensivas. Sobre as ações do goleiro, verificamos que houve uma grande evolução nos números do diagnóstico final, mostrando uma efetiva participação desse dentro do jogo, principalmente nas ações

ofensivas. Verificou-se que o goleiro se apresentou para o jogo, recebendo mais passes, evitou jogar a bola para o alto com chutes, direcionando (com as mãos ou com os pés) a seus companheiros de equipe, contribuindo para a manutenção de sua posse e organização das jogadas.

Portanto, os resultados apresentados apontam para uma melhora tática e técnica dos alunos após a execução do plano de ensino, destacando através da avaliação qualitativa e quantitativa, uma melhor distribuição dos alunos no campo de jogo e maior apresentação para as jogadas, através da ocupação dos espaços vazios. A melhora dos passes foi uma das ações que mais evoluíram durante o desenvolvimento do programa de ensino, parte pelo que foi descrito acima (ocupação dos espaços) e parte pela tomada de decisão certa pelo passador, que trocou as ações individuais (drible) presentes no diagnóstico inicial pelas ações coletivas (passes) na aula final. Desta forma pode-se afirmar que a proposta pedagógica na perspectiva dos Jogos Coletivos de Claude Bayer (1994) é exequível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O futebol se caracteriza por ser um esporte dinâmico e complexo. Além de resistência, força, velocidade e coordenação, a inteligência tática materializada principalmente pela ocupação dos espaços e tomadas de decisões se constituem como elementos essenciais no desenvolvimento dos jogadores. Dessa forma, os planos de ensino devem atender no conjunto, o domínio das habilidades técnicas e motoras, bem como sua aplicação nas diferentes situações do jogo (integração das ações técnico-táticas) visando à formação de um jogador inteligente, capaz de tomar decisões rápidas e corretas, perceber os espaços, o colega e o adversário.

O presente estudo se ocupou em construir, aplicar e avaliar um programa pedagógico de Futebol, tendo como público alvo alunos de escolinha de futebol, a partir da perspectiva dos Jogos Esportivos Coletivos de Claude Bayer (1994). Os resultados apresentados nos quadros transcritos

através das observações das filmagens dos diagnósticos iniciais e finais mostraram que o desenvolvimento do plano de ensino melhorou o desempenho tático ofensivo e defensivo dos alunos nos jogos propostos, confirmando que a teoria do referido autor pode ser aplicada como referencial teórico, no ensino do futebol.

É importante destacar que existem limitações nesse estudo, pois entendemos que, apesar dos objetivos do trabalho terem sido alcançados, outras ações podem ser feitas, a partir dessas apresentadas. Também não foi o propósito apresentar um plano de ensino fechado, irretocável, muito pelo contrário, a proposta é abrir uma discussão sobre a necessidade de pensar uma metodologia de ensino capaz de atender as necessidades do seu público.

Por fim, a pretensão de desenvolver o presente plano de ensino teve como meta contribuir com professores e instrutores no sentido de apontar para uma nova perspectiva de ensino do futebol, a partir das intenções táticas, apresentar dados de referência para novos estudos nessa temática e lançar aportes teóricos eficientes para abordagens, envolvendo os jogos esportivos coletivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALBINO, H. F. **Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas: bases para uma proposta em pedagogia do esporte**. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BAYER, C. **O Ensino dos Desportos Colectivos**. Paris: Vigot, 1994.

BRACHT, V. Esporte de Rendimento na Escola. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Orgs.) **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 11-27.

DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos, modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.10,

n.4, 2002, p.99-104.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do Futebol**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O Ensino dos jogos desportivos**. Porto: Rainho & Neves, 1995, p. 11-25.

_____. O treino da tática e da estratégia nos jogos desportivos. In: **Horizonte e órbitas no treino dos jogos desportivos**. Porto: Converge Artes Gráficas, 2000, p. 51-61.

_____. Analisar o jogo nos Jogos Desportivos Coletivos: uma preocupação comum ao treinador e ao investigador. **Revista Horizonte**, v. 14, n. 83, 1998, p. 7-14.

GIACOMINI, D.S.; GRECO, P. J. Comparação do Conhecimento Tático Processual em Jogadores de Futebol de Diferentes Categorias e Posições. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. Porto, v. 8, 2008, p. 126-136.

GRECO, P. J. Sistematização do processo de ensino-aprendizagem-treinamento tático nos jogos esportivos coletivos. In: GRECO, P. J.; SAMULSKI, D. M.; GARCIA, E. S.; SZMUCHROWSKI, L. **Temas atuais em Educação Física e esportes II**. Belo Horizonte: Health, 1997, p. 44-56.

_____. **Iniciação esportiva universal II**: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal I**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

KRÖGER, C; ROTH, K. **Escola da bola**: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos. São Paulo: Phorte, 2002.

MARQUES, R.F.R.; ALMEIDA M.A.B; GUTIERRES L.G. Esporte: um fenômeno heterogêneo - estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. **Revista Movimento**, Porto Alegre; v. 13, n. 03, 2007, p. 225-242.

PAES, R. R. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: ULBRA, 2001.

PAES, R.R.; BALBINO, H.F. Processo de ensino e aprendizagem do basquetebol: perspectivas pedagógicas. In: ROSE, D.; TRICOLI, V. (Org.). **Basquetebol**: uma visão integrada entre ciência e pratica.

Barueri: Manole, 2005.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R.R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Revista Motriz**, Rio Claro: v.15, n.3, 2009, p.600-610.

SCAGLIA, A. J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. Campinas: Dissertação de Mestrado em Educação Física. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. **O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. Campinas: Tese de Doutorado em Educação Física. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SOUZA, A.; SCAGLIA, A.J. Pedagogia do esporte. In: **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília: UNB/Cad, 2004.

HASHTAGS DA FELICIDADE: O QUE ENUNCIAM OS PERFIS *FITNESS* NO INSTAGRAM?*

*Barbara Coelho Nunes**
Gustavo da Silva Freitas****

LOGANDO NO TEMA

Vivemos, contemporaneamente, em um mundo cada vez mais *online*. Com o avanço das tecnologias digitais, a *internet* se tornou, há algum tempo, necessidade de primeira classe na vida das pessoas. Segundo Bauman (2011), na sociedade em que vivemos hoje, muitas vezes, as relações virtuais acabam por ser mais interessantes do que a vida real, onde compramos, conversamos, trabalhamos, nos informamos, nos divertimos, cada vez mais no “modo on”.

Em meio a este cenário, resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada em 2017 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostrou que 69,9% da população brasileira¹, estimada em cerca 181 milhões de pessoas

* O presente trabalho de conclusão de curso foi defendido em novembro de 2016 no formato de monografia. Esta publicação em artigo apresenta um recorte analítico daquela produção contendo algumas atualizações das informações fornecidas pelo IBGE.

** Licenciada em Educação Física, Especialista em Saúde da Família pela Universidade Federal do Rio Grande, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

*** Professor Adjunto do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG), líder do Grupo de Pesquisa ESC: Estudos Socioculturais em Educação Física, Esporte e Lazer.

¹ A investigação abrangeu as pessoas de 10 anos ou mais de idade que acessaram à internet, através de qualquer equipamento, nos últimos 90 dias antecedentes a entrevista.

tenham acessado a *internet* nos três meses anteriores ao levantamento. Destas, 98,7% utilizou como equipamento para conectar-se o celular. (BRASIL, 2017).

Nessa linha, dados da Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM), feita em 2016, mostram que a cada três entrevistados, dois acessavam a *internet* e tinham o telefone móvel como dispositivo para navegar. Sobre as razões pelas quais a *internet* é frequentemente utilizada, a pesquisa revela que os motivos são, principalmente, para diversão/entretenimento e para informar-se/saber as notícias. A PBM, realizada um ano antes (2015), também já mostrava que dentre os internautas, 92% estavam conectados através das redes sociais e, corroborando com estes dados. A PNAD revela que 94,2% dos brasileiros utilizavam a *internet* para compartilhar mensagens de texto, voz ou imagens através dos aplicativos. (BRASIL, 2017).

A partir destes dados, é possível entender que o uso das redes sociais faz parte dos agentes que se tornam cada dia mais presentes no cotidiano da população, sendo utilizadas por um número crescente de pessoas no mundo, sobretudo, para diversão e busca de informação. Com isso, a maneira com que as redes se disseminaram contagiou a todos para estarem conectados e fazerem-se *online*.

As redes sociais virtuais são *sites* ou aplicativos específicos para celulares², que têm o objetivo de oportunizar a comunicação e interação entre pessoas, utilizando ferramentas como, por exemplo, compartilhamento de mensagens, postagem de fotos, vídeos e publicações. O uso das redes sociais produz uma exposição sistemática das pessoas através de seus perfis: onde estão, com quem estão, o que compram, o que assistem, o que leem, como se divertem. Tudo passa a ser motivo para aquela *selfie* e um *check-in*, naturalizando a própria exibição, em que:

[...] há algum tempo, a famosa 'prova da existência' de Descartes, 'penso logo existo', tem sido substituída e rejeitada

² Alguns exemplos destas redes sociais são o Facebook, o Twitter e o Snapchat.

por uma versão atualizada para nossa era da comunicação de massas: 'Sou visto, logo existo' Bauman (2011, p.28).

Entre as redes sociais mais utilizadas está o Instagram³, que se caracteriza por ser uma rede social *online* que compartilha fotos e pequenos vídeos, podendo ser acompanhados ou não de textos. Outras ferramentas estão disponíveis no aplicativo, mas seu principal meio de compartilhamento são as imagens, a opção de seguir e ser seguido por outros usuários e os famosos *likes*⁴ recebidos em cada publicação, cobiçados por serem, no meio das redes sociais, a forma de resposta e “aprovação” dos outros internautas. Dados informados pelo *site* Instagram revelam que o aplicativo possui mais de 1 bilhão de usuários que compartilham, aproximadamente, 500 milhões de imagens por dia⁵.

É no universo do Instagram que observamos a proliferação dos chamados perfis *fitness*, um espaço de compartilhamento de conteúdo que se caracteriza por serem páginas pessoais em redes sociais, que postam diariamente assuntos relacionados ao mundo *fitness*. Segundo Bastos *et al.* (2013), *fitness* pode ser entendido como chamamento à adaptação a um modelo estético/moral manifestado:

[...] no compromisso com os exercícios físicos, as dietas alimentares, as alterações de corpos por meio de intervenções, o consumo de produtos que prometem otimizar o metabolismo humano e o biologicismo da existência (p.486).

Assim, os perfis *fitness* alegam diariamente estilos de

³ É um aplicativo gratuito que pode ser baixado a qualquer momento com acesso à internet. Com ele, é possível tirar fotos pela câmera do celular, aplicar efeitos, molduras e compartilhar no seu perfil instantaneamente.

⁴ Em inglês *like* é referente a “curtir”. É um botão utilizado nas redes sociais que permite aos usuários deixarem a aprovação nas publicações de outros perfis, demonstrando que gostaram. No Instagram o botão aparece como forma de coração, que ao clicar, o ícone fica com a cor vermelha.

⁵ Disponível em: <https://instagram.com/about/us/>. Acesso em: 27/05/2019.

vida mais saudáveis, sobretudo, envolvendo a ideia de uma alimentação equilibrada e a frequente atividade física. Nessa conjuntura, arrebanham os chamados “seguidores”, os quais procuram nesses perfis inspiração para começar, continuar ou otimizar a busca por um corpo mais alinhado, vendo, ali, nas publicações uma chance para mudar o estilo de viver.

O apelo pela vida saudável, endereçado por perfis deste segmento, funciona como uma espécie de pregação do que comer, fazer, usar e ser. Dicas de exercícios para emagrecer, ganhar massa, secar a barriga, aconselhamentos de marcas de suplementos, receitas *fit*, barras de cereais, endereçamentos de estilos, atitudes, enfim, tudo entra na ordem do dia, baseado na crença de que ser de uma determinada maneira *fitness* é seguir uma vida saudável e, portanto, se está salvo dos males do sedentarismo.

Nesse contexto, é intrigante a maneira com que os perfis *fitness* se constroem como mídia e, de certa forma, tornam-se “deuses” de um coletivo que procura produzir um corpo à “imagem e semelhança” do perfil seguido, pois não são poucos a quem eles atingem. Como conseguem alcançar tantas pessoas? Que conteúdos postam? Que imagens de corpo e exercício físico são essas? Que estratégias utilizam? Implicados por estes questionamentos, acreditamos que o presente empreendimento analítico é fundamental para um melhor entendimento dos processos que ocorrem neste campo das redes sociais virtuais, talvez pouco estudado no âmbito da Educação Física. Assim, este estudo analisou o que enunciam quatro perfis *fitness* na rede social *Instagram*, levantando os conteúdos abordados e examinando os modos que endereçam suas postagens.

Sendo assim, dentro de um contexto social em que a utilização da *internet* vem exibindo crescimento visível, sobretudo para a busca de informações, e que as redes sociais, consecutivamente, ganham espaço nessas novas formas de relacionamento contemporâneo, este estudo se justifica por lançarmos luz a um artefato potencialmente educativo, como são os *perfis fitness*. Isso porque, compreende-se que a educação não somente acontece

através dos processos encontrados no espaço escolar, mas em tantas práticas sociais, entre elas, as que ocorrem através das mídias sociais.

NAVEGAÇÃO INVESTIGATIVA

O estudo seguiu uma inspiração netnográfica que, segundo Amaral, Natal e Viana (2008) mantém as premissas básicas da etnografia para os meios relacionados à internet e as redes digitais, porém por ser uma transposição do espaço físico para o on-line, faz-se necessário incluir especificidades que demandam da pesquisa que se localiza dentro desses contextos. A netnografia pode observar com detalhe o uso das novas tecnologias nas relações sociais e a maneira do sujeito se expressar, dentro da vida *on-line*, sendo que se reforça:

[...] como método justamente por sua falta de receita, sendo um artefato e não um método protocolar, é uma metodologia inseparável do contexto onde se desenvolve, sendo considerada adaptativa (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008, p. 37).

Em termos procedimentais, para produção dos dados foi realizada a criação de uma conta na rede social Instagram, destinada à pesquisa. A partir disso, tornamo-nos seguidores de quatro perfis *fitness*, sendo eles: Gabriela Pugliesi (@gabrielpugliesi); Gracyanne Barbosa (@graoficial); Eva Andressa (@eva_andressa); Juliana Salimeni (@jujusalimeni).

Os perfis foram escolhidos seguindo critérios pré-estabelecidos, tais como: ser de nacionalidade brasileira; ter mais de 500 mil seguidores; não relatar formação acadêmica em áreas da saúde⁶; fazer mais de duas postagens por dia, relacionadas à prática de exercícios físicos ou a qualquer

⁶ Acreditamos que esse critério seja um fator que faça com que os leitores percebam como os conteúdos da Educação Física estão sendo expostos por pessoas que não possuem formação acadêmica, tanto em Educação Física quanto em outras áreas da saúde, e acima de tudo, como são reconhecidos pelos seus seguidores por *experts* do tema.

conteúdo que o tangenciasse (alimentação, vestuário, estética, etc.). Devido ao enorme número de perfis encontrados com estes requisitos, definimos pelos mais populares, aqueles que tinham mais seguidores.

Especificamente, a produção dos dados aconteceu entre os dias 20 de maio e 18 de junho de 2016, período que usamos para capturar e armazenar todas as publicações feitas pelos perfis selecionados, sendo foto ou vídeo. Na nossa pesquisa, arquivamos as imagens/vídeos⁷ com a legenda publicada pelos perfis e o número de *likes* que as postagens tinham no momento da coleta.

Para fins de arquivamento, foi criada uma pasta para cada perfil e, dentro delas, um documento do *word* foi aberto para cada dia de produção dos dados, de modo que fossem salvas todas as postagens feitas do respectivo perfil, naquele dia. A fim de transferir o material do Instagram para o documento do *word*, foi utilizado o procedimento “copiar e colar”, além de realizar *printscreen*⁸ das publicações na tela do celular. No total, cada perfil foi composto por 30 documentos, cada qual contendo uma variada quantidade de postagens

Quanto à sistematização dos dados produzidos, procedemos à leitura e exploração do material de uma forma seletiva, elencando os temas, os locais das imagens e os conteúdos publicados que mantinham mais regularidade nas postagens ou os que destoavam dos demais. Foi elaborado um levantamento para cada perfil *fitness*.

Para apreciação dos dados, utilizamos ferramentas da análise de discurso foucaultiana, sobretudo a noção de enunciado e enunciações. A partir disso, nos pautamos em descrever e compreender os enunciados encontrados no discurso midiático (mídia social) pela análise das imagens, legendas, textos, ou seja, as enunciações publicadas pelos

⁷ É preciso ressaltar que não analisamos os vídeos completos postados por cada perfil, e sim, a imagem da captura de tela das publicações, ou seja, a primeira imagem que surgiu durante o carregamento do vídeo.

⁸ É uma tecla que, quando pressionada, captura automaticamente em imagem o que aparece na tela do equipamento que está sendo usado.

perfis *fitness*. Portanto, trabalhamos no nível das coisas ditas, deixando o próprio discurso se mostrar, entendendo, assim, que não existe nada “por trás” ou oculto, dissimulado ou intencionalmente distorcido, pondo de lado a ideia de que é um conjunto de signos, mas que funcionam como práticas que formam falas e sujeitos. (FISCHER, 2012).

Podemos, assim, compreender que a função da análise do discurso é:

[...] situar as coisas ditas em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos. [...] É perguntar: porque isso é dito aqui, desse modo, nessa situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?. (FISCHER, 2012, p. 80).

A utilização da análise do discurso para a apreciação dos dados capturados, através dos perfis *fitness*, nos permitiu compreender quais enunciados atravessaram as enunciações presentes, tais como as imagens postadas, textos e legendas.

CONSELHOS *FITNESS*: ANÁLISES ACERCA DOS CONTEÚDOS E ESTRATÉGIAS PUBLICADOS NOS PERFIS

Na perspectiva desse tempo tecnológico, científico e comunicacional, é notório que a *internet* venha a modificar as maneiras com que as pessoas se relacionam e se “avizinham”, assim como acessam informações e por elas são subjetivadas. Amplamente difundidas na sociedade, as mídias em geral (televisão, jornal, revista) e a *internet*, em específico, apresentam certas características, tais como as formas de produzirem seus conteúdos e, com isso, encaminhar para seu público um certo modo de viver. Este processo é denominado por Fischer (2002) como “dispositivo pedagógico da mídia”, o que significa:

[...] tratar de um processo concreto de comunicação (de produção, veiculação e recepção de produtos midiáticos) em

que a análise contempla não só questões de linguagem, de estratégias de construção de produtos culturais [...], apoiada em teorias diretamente dirigidas à compreensão dos processos de comunicação e informação, mas sobretudo questões que se relacionam ao poder e a formas de subjetivação (p.155).

A partir disso, percebemos que as mídias atuam em um sentido que opera fortemente na constituição de sujeitos e subjetividades, ao passo que produz conteúdos, sejam audiovisuais, imagens, escritos, entre outros. Porém, estes são repletos de significações e saberes que, de certo modo, se dirigem à educação dos seus espectadores, os ensinando maneiras de ser e estar na cultura em que estão inseridos. (FISCHER, 2002). No que tange ao uso da *internet*, é nítido que estas maneiras estejam sintonizadas à própria aceleração que as caracteriza, tanto pela instantaneidade com que redes são formadas ou rompidas, mas também pelo rápido acesso, disparo e/ou compartilhamento de informações.

Esta velocidade e efemeridade das informações foram sentidas no decorrer da sistematização dos dados produzidos pela pesquisa, em que buscamos realizar o levantamento dos assuntos e frequência com que eram tratados nos perfis. Esta ação nos levou a uma abrangência cheia de nuances que, a princípio, extrapolava o universo *fitness*.

Além da abordagem de temas como treinamento, alimentação, publicações envolvendo profissionais da saúde (professores de Educação Física, fisioterapeutas e *coachs*⁹), também se tornou relevante o tanto de menções a roupas, eventos e publicidade. A tabela seguinte sintetiza a frequência com que as publicações sobre os diversos conteúdos apareceram em cada perfil, sendo os números caracterizados pelos dias em que ocorreram publicações sobre os temas:

⁹ *Coach* é uma palavra em inglês, comumente utilizada no meio *fitness*, que significa treinador ou instrutor de treinamento.

TABELA 1: Frequência dos conteúdos nas postagens dos perfis fitness

| <i>Perfil Fitness</i> | <i>Vestuário</i> | <i>Eventos</i> | <i>Sites/apps</i> | <i>Alimentação</i> | <i>Estética</i> | <i>Treino</i> | <i>Profissionais</i> |
|-----------------------|------------------|----------------|-------------------|--------------------|-----------------|---------------|----------------------|
| @jujusalimemi | 22 | 2 | 24 | 14 | 12 | 11 | 6 |
| @graoficial | 14 | 6 | 16 | 21 | 9 | 26 | 22 |
| @gabrielapugliesi | 17 | 2 | 1 | 9 | 8 | 13 | 3 |
| @eva_andressa | 15 | 5 | 13 | 2 | 3 | 8 | 1 |
| Total: | 68 | 15 | 54 | 46 | 32 | 58 | 32 |

FONTE: Elaborado pelos autores

A similaridade em serem todos perfis considerados *fitness* não se traduz na regularidade daquilo que postam, pois, como observado, cada um produz um tipo de ênfase em determinado conteúdo que, de certa forma, o distingue de outro. Ao descrevê-los, notamos que, apesar de integrarem o mesmo nicho na rede social, estes perfis se distinguem uns dos outros pela maior ou menor familiaridade com determinado assunto. Temos, é claro, conteúdos que não escapam de certa repetição, até para justificar o porquê de ser nomeado enquanto um perfil *fitness*. Nesse bojo está o treinamento, a alimentação e publicidade de certos produtos. No entanto, permanecer nos mesmos temas restringiria a atuação destes perfis e correria o risco de estabilizar o número de seguidores e não atrair tantos produtos, marcas e publicidade.

Do vestuário aos eventos, dos *sites* à alimentação, dos treinos à estética, é visível o atravessamento da felicidade como um dos aconselhamentos mais latentes anunciado pelos perfis. Para tanto, são utilizadas algumas estratégias, tais como a exposição do corpo e a *expertise* colocada através das falas de profissionais da área da saúde em que os perfis *fitness* justificam e apoiam suas atitudes em busca do dito corpo perfeito e de uma vida saudável.

O cuidado com o corpo e com a maneira que cada um necessitaria conduzir sua vida é exposto diariamente. Esta é uma situação em que tanto o produto anunciado quanto a vida

daquelas que conduzem os perfis *fitness* são esculpidos a dedos (ou a *photoshop*) para que sejam as melhores mercadorias a ser consumidas e o exemplo mais fiel do que é ser perfeito. Portanto,

Se atentarmos bem para o modo como são elaborados inúmeros produtos midiáticos, há um sem-número de técnicas através das quais se propõe a todos nós que façamos minuciosas operações sobre nosso corpo, nossos modos de ser, sobre as atitudes a assumir. (FISCHER, 2002, p. 156).

Estas estratégias que as mídias colocam em prática nas suas produções, sejam elas televisionadas, nos jornais ou em revistas, atravessam também os perfis *fitness*. Palco de um *mix* audiovisual (fotos, vídeos, legenda, *hashtags*, *emojis*, comentários), os perfis convidam a inúmeras subjetivações, propondo mudanças nas maneiras de ser, agir, comer, se vestir, treinar e viver. Tais proposições vêm na ideia de estimulação e não de imposição, caso contrário, correriam o risco de não terem eco.

Nesse espetáculo, um dos atos mais importante, repetimos, parece ser a exposição do corpo. Constantemente utilizada nas publicações, a prática de deixar partes do corpo mais à mostra é uma estratégia independentemente do conteúdo que esteja se tratando. Por vezes seminu, por vezes mostrando interessadamente determinadas partes, a exposição do corpo comprovaria através da visibilidade da pele e dos músculos que tudo aquilo que está sendo aconselhado é real e verdadeiro.

Estas imagens partem, em grande número, de dentro das academias, local em que a pele fica exposta ressaltando a musculatura definida e chamando atenção para as curvas do corpo. Dessa forma, a exibição do corpo como estratégia traduz certa intencionalidade da espetacularização do indivíduo, do eu como um produto a ser visado.

Entretanto, não é somente na academia que o corpo é exaltado. Pode-se perceber isso, ao nos atentarmos que o corpo está sempre amostra para quem quiser olhar e seguir. Tendo ele como centro das publicações, sua exposição se dá

através de closes certos, roupas mais curtas, barriga de fora, vários detalhes que fazem este corpo aparecer, não só mais quantitativamente, como também mais esbelto. Este processo dá a publicidade necessária para cada uma das donas dos perfis venderem seu bem mais precioso, seu produto de árduo e contínuo trabalho, ou seja, seus corpos.

Como conselheiros de estilos de vida, os perfis *fitness* exploram os corpos em cada publicação, exibindo o que consideram ser belo, saudável e feliz nos seus modos de viver. A exposição diária das intervenções que submetem a seus corpos é uma forma que os perfis entendem como eficaz para comunicar aos que lhe seguem que com força de vontade e perseverança qualquer pessoa pode alcançar aquela imagem de sucesso como se fosse a conquista de um troféu. Por outro lado, independente do conteúdo de aconselhamento, a pessoa aconselhada deve fazer por si mesma:

[...] aceitando inteira responsabilidade por fazê-las de maneira apropriada, e não culpando a ninguém pelas consequências desagradáveis que só poderiam ser atribuídas a seu próprio erro ou negligência. (BAUMAN, 2001, p.78).

Dentre os conselhos, principalmente ao se tratar dos perfis *fitness*, o corpo adquire centralidade, pois a ele são endereçados uma série de recomendações e sugestões que os seguidores devem tomar para sua vida, no intuito de se tornar imagem refletida de seus conselheiros. Ainda mais, neste caso, os conselhos são cada vez mais pessoais, colocando o corpo de cada sujeito (e o de cada uma das donas dos perfis) como “seu próprio produto” e com isso, “sua própria responsabilidade”. (BAUMAN, 2001, p.79).

Cada aconselhado, assim, como bem informado que é, passaria a ter o dever em cuidar do seu corpo e mantê-lo nos níveis estéticos e comportamentais desejáveis, sem passar procuração ou culpabilizar terceiros. O “faça-você-mesmo!” está intimamente ligado com a ideia que os perfis *fitness* dão todas as possibilidades aos seguidores de fazerem por si próprios. Espalham conselhos variados e a todo instante, não se furtam disso. Reforçam o sentido de que eles “fornecem as

ferramentas', os instrumentos exigidos pelo trabalho individual de 'autofabricação". (BAUMAN, 2008, p.79, grifos do autor).

Quando olhamos para a produção textual usada nas legendas das imagens postadas, vimos que elas enunciam justamente esta individualização do cuidado com o corpo, tanto das donas dos perfis, quanto dos seus aconselhados: os seguidores.

"Eu faço por mim, pq eu amo, pq me alimenta e me satisfaz. Aqui eu sou completa!! 🇺🇸 @madrugaosuplementos @newmillensuplementos @loanamuttoni" (Legenda de foto no perfil @jujusalimemi, 2016).

Postar a frase "*Eu faço por mim*" retoma a compreensão de que a administração do corpo é dever e trabalho de cada indivíduo, do tipo faça você mesmo (BAUMAN, 2008), cuide você mesmo. A justificativa apresentada nos termos "*pq eu amo, pq me alimenta e me satisfaz*" coloca, também, a satisfação em ser o que é, a felicidade durante a autofabricação, ainda que com a presença de expressões faciais de dor, de sacrifício diário.

Ela se "oferece como exemplo". Sou famosa e amada; sou um objeto de desejo e admiração. Por quê? Qualquer que seja a razão, existe porque eu a fiz existir. Olhem meu corpo: é esguio, flexível, tem boa forma – perenemente jovem. Você certamente gostaria de ter – de ser – um corpo como o meu. Meu corpo é meu trabalho; se você se exercitar como eu, você poderia tê-lo. (BAUMAN, 2001, p.79, grifos do autor).

Seguir o conselho traria a recompensa, o êxito do esforço, colocando todo o processo numa imagem de completude de sua vida. Se estes corpos que estão presentes nas publicações são o que são, é porque cada uma das donas dos perfis colocou no seu produto suor, dedicação e muito trabalho para alcançá-los. Perpassa nessas publicações e nas formas como estão colocadas aos seguidores, a estratégia de aconselhar, porém, sem reversão de responsabilidade aos

conselheiros sobre qualquer que seja o resultado futuro. Cada um deve:

[...] a seu corpo cuidado, e se negligenciar esse dever, você deve sentir-se culpada e envergonhada. Imperfeições do seu corpo são sua culpa e vergonha. Mas a redenção do pecado está ao alcance das mãos da pecadora, e só de suas mãos. (BAUMAN, 2001, p. 79).

Sendo assim, a salvação se encontra na capacidade de cada um fazer do seu corpo um produto diferente. Conselheiros estão aí prontos a orientar, passo a passo, a conquista de uma vida saudável, constantemente pregada e publicada nas suas redes sociais. Basta acessar um perfil *fitness* no Instagram para notar o quanto ele se coloca como um enorme quadro-negro virtual (que tudo aceita) e que pode ser acessado por milhões de pessoas. (SIBILIA, 2004).

Percebe-se, assim, que nos dias de hoje estamos diante da proliferação de espaços, tecnologias e práticas que autorizam ou instigam uma “certa ‘espetacularização do eu’ com recursos performáticos. A internet, nesse sentido, se apresenta como um importante cenário de experimentação” (SIBILIA, 2004, p.2), nos oferecendo um turbilhão de conteúdos e informações todos os dias, em que os perfis *fitness* cumprem esta agenda, colocando a si mesmo como figura a ser prestigiada e consumida.

Da mesma forma como a estratégia de endereçamento das publicações, através da exposição dos seus corpos, parece haver uma outra: a aproximação com o discurso científico em determinadas postagens, em que algumas delas trazem a presença de profissionais, podendo aparecer como forma de *marketing* do seu trabalho ou de apenas compartilhamento de informações.

“Treino HARDCORE de hoje com meu amigo, companheiro de #team e profissional que eu admiro @personaljanu. Fico tão feliz em ver que existem excelentes profissionais no nosso meio como você, que se dedica, se doa a profissão e ama o que faz. Obrigada pelo treino (me deixou moída mas é assim que gosto 🤪🤪🤪), parabéns pelo trabalho e conte comigo sempre! 🙌🙌🙌” (Legenda de foto no perfil @graoficial, 2016).

Os profissionais que aparecem nas postagens, em geral, são *personal trainers*, que acompanham as donas dos perfis no seu treinamento diário, como o exibido na enunciação anterior. A presença de um profissional ali parece dar credibilidade à execução do exercício e da maneira como está sendo realizado, tanto na forma quanto na seriação. Outros pontos sobre este tema são as informações designadas aos seguidores em que os perfis *fitness* publicam com o aval de profissionais do ramo, gerando e oferecendo, de certa maneira, um conhecimento especializado do assunto.

Encontramos, aí, uma intersecção do discurso midiático com o discurso científico, uma vez que esses profissionais não podem ser desconectados a uma noção de ciência que atestaria as assertivas expostas em uma rede social virtual. A presença de um *expert*, do médico ao professor, confere um efeito de verdade aquilo que está sendo publicizado, uma vez que:

[...] cabe destacar o papel da mídia no acesso da população às 'novidades' científicas e tecnológicas, inserindo-se como o principal veículo de socialização desse tipo de conhecimento e naturalizando-se como uma instância pedagógica no contexto das relações socioculturais. (SILVA; SUSIN, 2014, p.139).

Os profissionais da área da saúde e da estética oferecem aos perfis *fitness* um caráter seguro e de veracidade no que é publicado diariamente. Nas imagens que publicam, os perfis *fitness* afirmam que a vida saudável tem rosto, formato e cor definidos, e eles indicam beleza, alinhamento e otimismo, reforçados pelos profissionais que confirmam “cientificamente” o que é publicado. Pouquíssimas são as postagens que relatam o contrário, e, quando descrevem isso, ainda assim se colocam como superadoras de obstáculos, seja ele a preguiça, o mal humor, o cansaço de ir na academia, a vontade de comer um doce. Enfim, estamos diante de processos que buscam subjetivar seus seguidores de forma a obter ou simplesmente perseguir um “#bumbumanuca”, e que este, se transforme em modelo ou sinônimo de felicidade.

Para Barros Filho e Karnal (2016, p. 22-23), não é incomum o diagnóstico de que nos tempos vividos “temos a tendência de estabelecer um modelo prévio ou uma meta que devemos nos adaptar” e, ao atingi-la, finalmente ser feliz. O inverso, ou seja, a frustração por não ter a capacidade de completar o projeto estimado não está muito longe das pílulas antidepressivas, da insatisfação consigo mesmo. Talvez seja justamente isso que “ajuda a explicar por que, nessa era de tanta liberdade, nós tenhamos tantos gurus explicando o que devemos comer, vestir, fazer, falar e ser”. (idem, p.23).

Os perfis estão aí, atuando enquanto vozes autorizadas e legitimadas por essa multidão que tenta ser feliz pelo projeto do *fitness*. Estão aí “iluminando” os caminhos em direção a uma vida saudável à base de sacrifícios e persistências, de treino *hardcore*, de comida *clean*, de suplementações que fazem a diferença, de roupas “fofas e eficientes”, de produtos estéticos indispensáveis, entre tantos outros produtos e comportamentos.

ANTES DO LOGOUT, O QUE FICA?

Tomar as redes sociais, e dentro disso, os perfis *fitness* como tema principal deste estudo foi uma tentativa de compreender como essas tecnologias emergentes perpassam nossas vidas. A descrição dos conteúdos mais frequentes no amplo conjunto de publicações que capturamos e, a partir deste recorte, o encontro com as regularidades no meio da dispersão fez com que tomássemos a felicidade como um enunciado que faz sentido, em meio a fotos e legendas.

Enquanto regularidade, podemos dizer que os perfis *fitness* se preocupam em abordar temas que perpassam publicidade de sites/aplicativos, alimentação, eventos, estética, com destaque para dicas de treinamento e vestuário – não exclusivamente roupas para treinar –, sendo estes dois últimos com maior frequência comparativamente aos demais.

Esses conteúdos surgem em meio às múltiplas maneiras de endereçamentos, entendendo-as como estratégias enunciativas para cativar mais seguidores. Neste

processo, tomamos como principais estratégias: a exposição dos corpos nas imagens publicadas; a espetacularização do eu; e o apoio que utilizam de profissionais da área da saúde ocorrendo atravessamentos com o discurso científico. O somatório destas estratégias tem funcionalidade, a partir do momento que estes perfis assumem a posição de conselheiros, ou seja, àqueles que afirmam “estar por dentro” e ter, não raro, “legiões de seguidores prontos a lhe fazer coro”. (BAUMAN, 2001, p.77).

O conjunto de enunciações publicadas por estes conselheiros e as nuances que as atravessam formam certos enunciados. Estes não existem a partir dos perfis *fitness*, mas estes perfis ajudam a colocar em funcionamento e dar sentido, a partir do discurso midiático, em especial, àquilo que acontece nas redes sociais. Destacamos, assim, o enunciado da felicidade como aquilo que atravessa todas as publicações, seja qual for seu conteúdo. Isto reforça a ideia de que o estilo de vida que os perfis *fitness* indicam traz, no horizonte, essa busca amplamente falada e confortável, que circula na sociedade contemporânea, que é a perseguição por ser feliz.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. **Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital**. Famecos/Pucrs, Porto Alegre, n. 20, dez. 2008, p.34-40.

BASTOS W. *et al.* Epidemia de fitness. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.22, n.2, p.485-496, 2013.

BARROS FILHO, Clóvis; KARNAL, Leandro. **Felicidade ou Morte**. Coleção Papyrus Debates. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 226 p.

_____. **Vida Para Consumo: A Transformação das Pessoas em Mercadorias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 199 p.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, 258 p.

BRASIL. **Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM)**. 2015. Disponível

em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>. Acesso em: 03/06/2019.

_____. **Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM)**. Relatório Final. Brasília/DF. 2016. Disponível em: <http://www.abap.com.br/pdfs/pesquisa_midia.pdf> Acesso em 03 de junho de 2019.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2017. Acesso em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf> Acesso em: 02/06/19.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. p.151-162.

_____. **Trabalhar com Foucault**: Arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 167 p.

FURTADO, Roberto Pereira. Do Fitness ao Wellness: Os Três Estágios de Desenvolvimento das Academias de Ginástica. **Pensar A Prática**, 12/1: 2009. jan./abr. p.1-11.

SIBILIA, Paula. A vida como relato nos blogs: Mutações no olhar introspectivo e retrospectivo na conformação do “eu”. A Questão Social no Novo Milênio, **Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais** 8, Coimbra, 2004, p. 1-16.

SILVA, Cristiane Oliveira; SUSIN, Loredana. Discursos Científicos e Midiáticos em funcionamento na sala de aula. In: SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos *et al.* (orgs.). **Formação de Professores/as em um mundo em transformação**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2014.

INDICADORES DE INTENSIDADE DE TREINAMENTO, ADOTADOS POR PROFESSORES DE ACADEMIAS DA CIDADE DE RIO GRANDE-RS*

*Lenon Machado Marques^{**}
Leandro Quadro Corrêa^{***}*

INTRODUÇÃO

A vida moderna tende a ser pouco saudável, uma vez que as correrias do dia a dia causam estresse, ansiedade, mau humor. Somando-se a isto, uma alimentação inadequada e a falta de exercícios físicos piora a qualidade de vida da população, ficando bastante abalada, tanto em nível físico quanto psicológico.

As academias tornaram-se uma opção para a população urbana, que adere ao exercício físico com o intuito de obter melhorias em seu bem-estar geral, conforme relata Saba (2001). Saba (1998) ainda salienta que a prática de atividade física vem sendo citada como um dos componentes mais importantes para uma boa qualidade de vida na sociedade contemporânea.

O surgimento das primeiras academias, de acordo com Novaes (1991), decorreu do fato de terem a finalidade de atender a um público alvo, que buscava aulas de ginástica fora dos clubes. Ainda de acordo com Novaes (1991), o número de academias era pequeno no Rio de

* A conclusão do relatório do estudo para sua submissão ocorreu no final do ano de 2014.

** Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Bacharel em Educação Física e Especialista em Gestão Esportiva pelo Centro Universitário Claretiano.

*** Professor Adjunto do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG).

Janeiro, entre a década de 1930 e final da década de 1950. Entretanto, as academias proliferaram nas principais cidades brasileiras, na década de 1960, sendo o auge de surgimento no início dos anos 1970.

Foi a partir da década de 1970, segundo Marinho e Guglielmo (1997), que aconteceu a expansão das academias, sendo o fato considerado como um dos maiores fenômenos sociais ocorridos recentemente. A crescente aderência às atividades oferecidas nas academias tem motivos e fatores variados.

Com esta disseminação das academias no contexto social, os trabalhadores de educação física assumem um papel fundamental para o sucesso dessas instituições. Trata-se de prescrever as atividades e programas de treinamento.

A prescrição do treinamento é uma ciência que procura, através de princípios e métodos, planejar, estruturar e sistematizar um plano de treinamento para que seja possível atingir metas de um indivíduo ou uma equipe. (FACCIN, 2009).

Conforme supracitado, a prescrição de treinamento é feita através de princípios e métodos que são os parâmetros que norteiam e fundamentam a atuação desse profissional. Até muito recentemente, a prescrição do treinamento era feita de maneira intuitiva, fazendo com que a experiência do treinador fosse determinante para o desempenho do atleta. (BORRESEN; LAMBERT, 2009). Entretanto, com o avanço da ciência do treinamento, tanto técnicos, preparadores físicos, quanto cientistas têm buscado parâmetros que sejam capazes de controlar a carga de treinamento imposta aos atletas para maximizar respostas fisiológicas e ganhos no rendimento físico. (ROCHEL *et al.*, 2011). Essa busca pela quantificação de cargas apropriadas de treinamento também já chega às academias e, desse modo, a utilização de indicadores de intensidade apropriados para prescrição do treinamento são fundamentais.

De acordo com Graef (2006), indicadores de intensidades são índices fisiológicos que podem ser usados para quantificar a intensidade do esforço. Entre eles, pode-se

citar a frequência cardíaca (FC), o consumo de oxigênio (VO₂), a percepção subjetiva do esforço (PSE), os limiares ventilatório e de lactato, entre outros.

Pensando nisto, o presente estudo teve por objetivo verificar quais os indicadores de intensidade que são mais utilizados na prescrição do treinamento aeróbio e de força por professores/profissionais de educação física de academias da cidade do Rio Grande – RS, no ano de 2014.

MÉTODOS

Trata-se de estudo observacional, com delineamento transversal e descritivo, realizado com professores de todas as academias de três bairros da cidade de Rio Grande – RS, entre os meses de junho e setembro de 2014.

O estudo foi desenvolvido em três etapas: a primeira responde por um processo de mapeamento e identificação dos estabelecimentos, a segunda é relativa ao interesse ou não de participar da pesquisa e quantos profissionais tinham em cada local investigado, e a terceira parte foi a autoaplicação dos questionários aos professores/profissionais, que se disponibilizaram a participar do estudo.

Os bairros foram selecionados de forma intencional pela facilidade de acesso do pesquisador e para sua delimitação foi utilizado um mapa municipal. Os bairros escolhidos foram Cassino e Cidade Nova, além do centro da cidade. O centro está delimitado pelas Ruas Major Carlos Pinto, Almirante Barroso, Valporto e Riachuelo. O bairro Cidade Nova fica delimitado pela Avenida Portugal e pelas Ruas Major Carlos Pinto, Domingos de Almeida e Buarque de Macedo. Já o bairro Cassino delimita-se pelas avenidas Beira Mar, Luís Leivas Otero e Rua Garibaldi. (PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE-RS)¹.

O instrumento consistiu em um questionário

¹ Conforme visita realizada no dia 06/02/2014 por volta das 14h30min, ao Sr. Edson Lopes, secretário de Mobilidade Urbana e Acessibilidade de quem obtivemos como resposta oral os dados pautados acima sobre a delimitação de ruas dos bairros e centro da cidade selecionados para o estudo.

estruturado e objetivo, contendo 20 questões, sendo 16 fechadas e 4 abertas. O instrumento foi autoaplicado (Anexo). O mesmo havia sido testado, anteriormente, em estudo piloto realizado na Cidade de São José do Norte-RS. (MARQUES; CORRÊA, 2014).

Para avaliar o desfecho, utilizaram-se as seguintes questões: “Você utiliza algum indicador de intensidade para prescrição do treinamento aeróbio? Se sim, qual indicador? Por que utiliza este indicador?”; “Você utiliza algum indicador de intensidade para prescrição do treinamento de Força? Se sim, qual indicador? Por que utiliza este indicador?”

A amostra do estudo consistiu em 37 professores/profissionais, que trabalhavam exclusivamente com a parte de musculação e aeróbica, vinculados às academias. Para a efetiva realização do trabalho foi solicitada autorização verbal às academias e aos professores, garantindo o sigilo absoluto das informações.

Os dados foram coletados pelo pesquisador e, posteriormente, digitados em uma planilha do *Excel* e analisados no pacote estatístico *Stata 10.0*. Quando analisados de forma contínua, os resultados foram apresentados em médias e desvios padrão, ou ainda, através de medianas e quando analisados de forma categórica, através de frequências.

RESULTADOS

Identificou-se, no estudo, 51 professores/profissionais que trabalhavam com treinamento aeróbio e de força, no período da coleta de informações, nas 15 academias incluídas no estudo, nos dois bairros e o centro da cidade, selecionados para a amostra. No centro, foi encontrado o maior número de academias ($n=7$), no bairro Cassino cinco academias e no bairro Cidade Nova, três. Dos 51 professores/profissionais identificados, 14 não responderam ao instrumento (Tabela 1).

Dos 37 professores/profissionais participantes que responderam ao instrumento, 26 (70,3%) são do sexo masculino. A média de idade foi de $29,1 \pm 5,8$ anos variando

de 21 a 46 anos de idade. Mais de $\frac{3}{4}$ (78,4%) já eram graduados em educação física (n=29) e o tempo médio de formação foi de $3,5 \pm 3,2$ anos, variando de 1 a 13 anos e uma mediana de dois anos de formados.

No que diz respeito ao local de formação, dois responderam que não eram formados, seis indivíduos afirmaram ser formados na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, dezoito formados no curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande, três na Anhanguera de Pelotas e sete responderam que se formaram em outras universidades (dois formados na SOGIPA Porto Alegre, dois na Universidade Federal de Santa Maria, um na UNIPAMPA de Alegrete, um na UNOPAR e um na ULBRA Canoas).

Quanto ao tipo de curso, 32,4% responderam que seu curso foi de Bacharelado, 52,9% que foi de Licenciatura e 14,7% Generalista. Destes, 45,7% responderam não possuir registro do conselho regional de educação física, no período em que o instrumento foi aplicado.

No que diz respeito à realização de avaliação física dos alunos, obtivemos informações de 35 professores/profissionais e todos responderam que realizavam este procedimento e destacavam o mesmo como sendo de grande importância a comparações futuras aos alunos.

Em relação à avaliação das capacidades físicas, obtivemos informações de 34 professores/profissionais e destes, 32 responderam que utilizavam os dados obtidos na avaliação para prescrever o treinamento que será aplicado aos alunos.

Quando perguntados se reavaliavam as capacidades físicas, 28 responderam afirmativamente a este questionamento e 14 responderam que não utilizam as reavaliações, enquanto seis responderam que fazem a mesma de dois em dois meses. Cinco responderam utilizar de três em três meses e seis responderam fazer de quatro em quatro meses. No que diz respeito à utilização das reavaliações, dos 22 que responderam ao questionamento, 14 disseram que a utilizam como parâmetro para fundamentar o treinamento e como norteador de resultados do programa.

Quanto à utilização de indicador de intensidade, obteve-se informações de 29 professores/profissionais. Destes, 20 responderam que utilizam estes norteadores para prescrição de ambos os modelos de treinamento. Apareceram no estudo como indicadores de intensidade as Repetições Máximas (RM), Percepção Subjetiva de Esforço (PSE), Frequência Cardíaca Máxima ($FC_{máx.}$) e o VO_2 .

O indicador de intensidade mais utilizado pelos professores/profissionais foi a PSE citada por oito pessoas, logo após foi a $FC_{máx.}$ por seis, seguidos do teste de RM e do VO_2 que foram citados por três trabalhadores das academias, cada um destes indicadores.

Em relação ao indicador de intensidade para o treinamento aeróbio, dos 28 professores/profissionais que forneceram a informação, 21 disseram utilizar algum indicador de intensidade. A $FC_{máx.}$ foi o indicador de intensidade mais citado, visto que 10 dos 21 reportaram sua utilização para prescrição do treinamento, seguido da PSE, citada 8 vezes e do VO_2 , referido 3 vezes. Dos professores/profissionais que responderam por que prescrevem, embasando-se na $FC_{máx.}$, obteve-se 10 pareceres, sendo que oito informaram sua utilização por ser mais simples, comparado a outros indicadores, e dois relataram que prescreviam através dele, pois, além de ser objetivo, apresenta embasamento científico.

Em relação ao Indicador de intensidade para Treino de Força, dos 20 professores/profissionais que forneceram a informação, todos disseram utilizar algum indicador de intensidade. A PSE foi o indicador de intensidade mais citado, já que 14 indivíduos, dentre os 20, apontaram sua utilização, seguido pelo teste de RM (repetições máximas) citado seis vezes. Respondendo à questão do porquê utilizavam a PSE como indicador de intensidade para treinamento de força, 11 professores/profissionais relataram que foi por ser o mais simples e confiável, e os outros três relataram que foi pela funcionalidade/materialidade do mesmo.

Para alternância das cargas no treinamento de musculação, obteve-se informações de 37 professores e

todos disseram que fazem alternância de carga.

TABELA 1: Apresenta número de academias localizadas no primeiro semestre de 2014 nos bairros e centro da cidade de Rio Grande-RS selecionados para a amostra e o número de respondentes ao instrumento por academia (n= 37)

| Bairro | Academia | Nº de professores | Respondentes |
|--------------|-----------|-------------------|--------------|
| Centro | A | 6 | 6 |
| | B | 4 | 2 |
| | C | 4 | 3 |
| | D | 4 | 4 |
| | E | 1 | 1 |
| | F | 2 | 2 |
| | G | 3 | 0 |
| Cassino | H | 3 | 2 |
| | I | 3 | 3 |
| | J | 2 | 2 |
| | K | 5 | 3 |
| | L | 1 | 0 |
| Cidade Nova | M | 2 | 1 |
| | N | 3 | 0 |
| | O | 8 | 8 |
| Total | 15 | 51 | 37 |

FONTE: Elaborada pelos autores

DISCUSSÃO

Este estudo teve por objetivo verificar quais eram os indicadores de intensidade mais utilizados na prescrição do treinamento aeróbio e de força por professores/profissionais de educação física de academias de três bairros da cidade do Rio Grande-RS no ano de 2014.

O principal achado do estudo aponta que o indicador de intensidade mais utilizado por professores/profissionais de

educação física para prescrição do treinamento aeróbio foi a $FC_{máx}$. Apesar dos avanços tecnológicos e da evolução no conhecimento da fisiologia do exercício a respeito de indicadores de controle do treinamento a FC continua sendo muito utilizada para controle de carga, dada a proposição de uma relação linear entre esta e a taxa de incremento de trabalho, mesmo que esta varie de acordo com a idade e o estado de treinamento, entre outros fatores (ROCHEL *et al.*, 2011). Segundo Amorim (2002), a FC é o indicador mais utilizado pelos diversos profissionais que atuam na área da atividade física, seja por sua praticidade, custo ou mesmo relacionamento com outras variáveis.

Embora este indicador de intensidade tenha sido o mais relatado, Almeida (2007) faz um alerta sobre a prescrição de exercícios através da FC. Segundo este autor, a prescrição feita através da equação $(220 - \text{idade})$ gera muita variabilidade e sua utilização deve ser feita com certa parcimônia, haja vista a possibilidade de erro na prescrição da intensidade do treinamento, em especial para pessoas de idade mais avançada. Aliado a isso, a FC não é um bom indicador para atividades intermitentes, nas quais a relação linear entre trabalho e FC deixa de ocorrer, afetando assim, a sua eficácia como marcador do estresse fisiológico imposto pelo exercício. (ROCHEL *et al.*, 2011).

Como identificado em nosso estudo, o indicador de intensidade mais utilizado para prescrição do treinamento de força foi a PSE. Segundo Rochel *et al.*, (2011) a PSE é uma forma alternativa de quantificação da carga interna do treinamento, que é baseada na assunção de que o atleta tem uma capacidade inerente de perceber o esforço ao qual seu corpo está sendo submetido e ajustar a intensidade do mesmo baseado nessa percepção.

Tiggeman *et al.* (2010) apontam que a PSE é um indicador de intensidade aceito como válido para o treinamento de força. Segundo esses autores, o uso da PSE parece ser método confiável para a mensuração do esforço nesse modelo de treinamento, no entanto, apontam como imprescindível o controle adequado das variáveis do treinamento envolvidas,

bem como dos sujeitos a que se aplica.

Em estudo de Moura *et al.* (2003) onde analisaram o comportamento da PSE em função de percentuais submáximos de força dinâmica máxima (FDM), em uma amostra 77 pessoas de ambos os sexos, com idades entre 18 e 30 anos, poucos familiarizados com exercícios resistidos com peso. A quilagem real do esforço foi determinada a partir de tentativas de superação de quilagem no teste de uma repetição máxima.

A obtenção da variável dependente (PSE) foi a partir da utilização da escala de Borg, durante a execução do teste de 1RM, e os autores demonstraram haver associação positiva e significativa entre estas, sendo que as correlações encontradas não diferiram em relação ao sexo e que as correlações tendem a se tornar mais fortes entre percentuais da FDM e PSE, à medida que as tentativas de superação de quilagens assumem valores mais próximos à força máxima dos avaliados. Assim, os mesmos recomendam a utilização da PSE, no dia a dia, em academias de ginástica, como um elemento a mais na prescrição e controle do treinamento.

No que diz respeito à instituição de formação dos professores/profissionais, percebeu-se que, a maioria deles, foi formada por instituições públicas, principalmente na Universidade Federal do Rio Grande. Esses dados vão ao encontro do estudo realizado por Toniolo *et al.* (2010), que verificaram que 82% dos profissionais que trabalham com ginástica de academia realizaram sua formação em instituições privadas. Outro dado do presente estudo que diverge dos resultados do estudo de Toniolo *et al.* (2010) diz respeito ao número de professores/profissionais de educação física, que já haviam concluído o curso de graduação. Esses autores verificaram que 50% dos professores já haviam concluído a graduação e que os outros 50% ainda estavam cursando, enquanto no presente estudo 78,4% dos entrevistados já haviam concluído sua graduação.

O presente estudo apresentou algumas limitações, entre elas a de que os bairros e parte do centro selecionados para compor a amostra foram selecionados de forma

intencional. Deste modo, podem ter sido excluídas academias que utilizem metodologias diferentes de prescrição. Além disso, tivemos um número elevado de não respondentes e, embora buscando os motivos, não se obteve essas informações. Entretanto, este estudo foi um dos poucos trabalhos interessados em verificar como é realizada a prescrição de treinamento no dia a dia das academias e, em especial, na cidade do Rio Grande-RS. Sugere-se que mais estudos sejam realizados para investigar este tipo de desfecho, entretanto que sejam elaborados de forma a se obter amostras representativas.

CONCLUSÕES

Após o estudo, conclui-se que maior parte dos professores/profissionais inseridos nas academias na cidade de Rio Grande-RS são do sexo masculino e têm média de idade de 29,1 anos. Além disso, são formados e apresentam, em média, 3,2 anos de formação.

Na grande parte são formados em cursos de Licenciatura e grande parcela desses professores/profissionais são registrados no Conselho Regional de Educação Física (CREF), apenas considerando os já graduados.

Todos relataram realizar avaliações físicas, e maior parte informou usar essas avaliações para prescrição do programa de treinamento. A maioria deles também afirmou realizar reavaliações físicas e também utilizar indicadores de intensidade para fundamentar a prescrição.

Por fim, os professores/profissionais entrevistados, em maioria, relataram que os indicadores de intensidade mais utilizados para a prescrição do treinamento foram a $FC_{máx}$ para o treinamento aeróbico e a PSE para o treinamento de força.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Bezerra de. Frequência Cardíaca e Exercício: Uma Interpretação Baseada em Evidências. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 2, n.9, p.196-202, 2007.

AMORIM, P. R. S.; Fisiologia do exercício: considerações sobre o controle do treinamento aeróbio. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 10, n. 1, p. 51-63, 2002.

BORRESEN, J.; LAMBERT, M.I. The quantification of training load, the training response and the effect on performance. **Sports Medicine**, Auckland, v. 39, n. 9, p. 779-95, 2009.

FACCIN, A. M.; FURTADO, H. L. **Análise do perfil de treinadores de natação participantes dos 49º jogos abertos de Santa Catarina**. 2009.38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação física) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009.

GRAEF, F. I.; KRUEL, L. F. M. Frequência cardíaca e percepção subjetiva do esforço no meio aquático: diferenças em relação ao meio terrestre e aplicações na prescrição do exercício: uma revisão. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 221-228, 2006.

MARINHO A.; GUGLIELMOL. G. A. Atividade física na academia: objetivos dos alunos e suas implicações. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997, Goiânia. **Anais do CBCE**, Goiânia: Potência, 1997.

MARQUES, L. M.; CORRÊA, L. Q. Indicadores de intensidade de treinamento adotados por professores de academias: um estudo piloto. In: Mostra da Produção Universitária – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2014, Rio Grande. **Anais da XIII MPU**, Rio Grande, 2014.

MOURA, J. A. R.; PERIPOLLI, J.; ZINN, J.L. Comportamento da percepção subjetiva de esforço em função da força dinâmica submáxima em exercícios resistidos com pesos. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, Rio de Janeiro, v.2, p.110-122. 2003.

NOVAES, Jeferson da Silva. **Ginástica em academia no Rio de Janeiro: uma pesquisa histórico-descritiva**. Rio de Janeiro: Sprint, 1991.

ROCHEL, H.; TRICOLI, V.; UGRINOWITSCH, C. Treinamento físico: considerações práticas e científicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, p. 53-65, 2011.

SABA Fabio. **Aderência: a prática do exercício físico em academias**. São Paulo: Manole, 2001.

SABA, F. A importância da atividade física para sociedade e o surgimento das academias de ginástica. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas, v.3, n.2, p. 80-87, 1998.

TIGGEMANN, C. L.; PINTO, R. S.; KRUEL, L. F. M. A percepção de esforço no treinamento de força. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 16, n.4, p. 301-309, 2010.

TONIOLO, D. P.; AZEN, I. B. N.; MICHAELSEN, J. O Perfil social e de trabalho de profissionais que atuam com ginástica de academia e os seus conhecimentos sobre a prescrição dos exercícios para diferentes tipos de alunos. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v.4, n.20, p.167-178, 2010.

OLHARES DE GESTORES SOBRE OS CENTROS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DO RIO GRANDE/RS*

*Luísa Severo Quadros**
Alan Goularte Knuth***
Ceres Braga Arejano*****

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com o advento do Sistema Único de Saúde (SUS), no início da década de 1990, e de acordo com a Constituição Federal de 1988, que coloca a “saúde como direito de todos e dever do Estado”, diversas têm sido as iniciativas, nos últimos 30 anos, no sentido de ampliar o cuidado digno no campo da saúde.

Na cidade do Rio Grande, vive-se uma experiência importante, no que diz respeito à participação do núcleo profissional da Educação Física, juntamente às políticas públicas de saúde. É possível caracterizar o cuidado em saúde, em diferentes níveis de atenção: primário, secundário e terciário, onde ainda se busca uma melhor conexão e relacionamento dos dispositivos que compõem a rede de cuidados do SUS. Assim, a Educação Física aparece no Projeto Vida Ativa, em Unidades Básicas de Saúde da Família, nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), nos Centros

* O capítulo foi originado de um Trabalho de Conclusão de Curso defendido no segundo semestre letivo de 2017.

** Professora de Educação Física. Especialista em Saúde Mental Coletiva. E-mail: luisasquadros@gmail.com

*** Professor adjunto do curso de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: alan_knuth@yahoo.com.br

**** Professora adjunta do curso de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: arejanoceres@gmail.com

de Atenção Psicossocial (CAPS), nas Residências Multiprofissionais em Saúde (Saúde da Família e Saúde Cardiometabólica do adulto) e no Hospital Universitário (HU). Todos estes dispositivos apresentam suas peculiaridades, mas operam a partir do SUS e configuram uma trajetória particular: a Rio Grande. O recorte do presente capítulo se dá nos CAPS e, exatamente em um período, em que a Educação Física esteve ausente do processo de trabalho.

Os CAPS são serviços substitutivos aos hospitais psiquiátricos. Fazem parte de um intenso movimento social, inicialmente de trabalhadores de Saúde Mental, que buscavam a melhoria da assistência e denunciavam a situação precária dos hospitais psiquiátricos, que ainda eram o único dispositivo de cuidado destinado aos usuários portadores de transtornos mentais. Este movimento foi caracterizado como reforma psiquiátrica e buscava uma maior liberdade para as pessoas em tratamento.

São dispositivos entendidos como pontos estratégicos da rede de cuidado em saúde mental, os quais devem ser articulados a outras redes de serviços de saúde, para dar conta da complexa demanda. Visam ao acolhimento de pessoas com transtornos mentais, para ajudar na sua integração social e familiar, e na autonomia, oferecendo atendimentos, sem afastá-las do convívio em sociedade. A partir da Portaria nº 224 (BRASIL, 2013), os CAPS foram definidos como unidades de saúde multiprofissionais com “população adstrita definida pelo nível local e que oferecem atendimento de cuidados intermediários entre o regime ambulatorial e a internação hospitalar”.

O objetivo dos CAPS é realizar o acompanhamento clínico e a reinserção social dos usuários pelo acesso ao trabalho, lazer, exercício dos direitos civis e fortalecimento dos laços familiares e comunitários. Os CAPS integrantes da rede de saúde mental do município do Rio Grande são: CAPS Conviver (CAPS II), CAPSad e CAPSi. A equipe multiprofissional mínima necessária, de acordo com a Portaria nº 336 (BRASIL, 2002), é composta por um psiquiatra, um enfermeiro, quatro profissionais de nível superior e seis

profissionais de nível médio. Estes são responsáveis por oferecer atendimento individual, atendimento em grupos, atendimento em oficinas, visitas domiciliares, atendimento à família, atividades comunitárias e uma refeição, por turno, para os usuários. O CAPSad teria que oferecer de dois a quatro leitos para desintoxicação e repouso. E o CAPSi seria responsável por desenvolver ações intersetoriais, principalmente com as áreas de assistência social, educação e justiça.

Como na maioria das políticas públicas de saúde, os núcleos profissionais que compõem o processo de trabalho são definidos no nível municipal e, a partir de critérios e condições locais, conforme o programa ou política em questão e a necessidade percebida no município. Também é comum a transição, modificação, ampliação e redução das equipes, por inúmeras circunstâncias, especialmente as questões econômicas e políticas. Partindo-se do diagnóstico atual de ausência da Educação Física nos CAPS, no município de Rio Grande, o presente capítulo tem por interesse explorar, junto a gestores, os olhares sobre a momentânea ausência deste núcleo profissional, dado que a experiência com Educação Física foi relatada e repercutida anteriormente.

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste estudo de caráter qualitativo, optou-se pela entrevista semiestruturada, na qual o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre a temática que está sendo estudada. Incentiva ainda que o entrevistado amplie assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

A Saúde Mental foi adotada como linha teórica, sendo um campo de conhecimentos e de atuação técnica, no âmbito das políticas públicas de saúde. Este campo, de acordo com Amarante (2007):

[...] é bastante polissêmico e plural na medida em que diz respeito ao estado mental dos sujeitos e das coletividades que, do mesmo modo, são condições altamente complexas. (p.19).

A partir dessa linha, o trabalho se debruçou sobre a Saúde Mental, de forma sócio-histórica, até a gestão, por meio do SUS, a dinâmica de funcionamento dos CAPS na cidade, e assim, identificar a relação estabelecida com a Educação Física junto a esse dispositivo.

No roteiro de entrevistas continha a caracterização do local, trajetória histórica dos dispositivos, público-alvo, ações realizadas e composição da equipe, atividades desenvolvidas, a percepção do seu papel neste trabalho, a formação e o tempo em exercício nesta função. Além disso, o roteiro apresentava a forma como as equipes multiprofissionais dos CAPS são escolhidas e seus gestores, a existência atual ou passada de professor de Educação Física nos CAPS, se conheciam alguma relação entre ações da EF e SM e quais olhares para a “importância” da EF nos CAPS.

Foi elencado um representante da gestão de cada CAPS do Rio Grande: CAPSad, CAPSi e CAPS Conviver, além de um representante da Secretaria Municipal de Saúde (SMS) do núcleo da Saúde Mental, indicado por tais profissionais dos CAPS. Assim, foram quatro indivíduos entrevistados. As entrevistas foram previamente agendadas e realizadas no local de trabalho dos entrevistados, onde foram gravadas por um aparelho celular e transcritas. Cada entrevista teve a duração média de cinquenta minutos e os entrevistados foram visitados em um único momento.

Antes da realização das entrevistas, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, no caso de aceite, realizaram a assinatura. As entrevistas foram realizadas individualmente, pela pesquisadora principal. Os entrevistados receberam a entrevista transcrita por e-mail e, após sua revisão e aceite, os arquivos ficaram sob a confiança da pesquisadora responsável. A produção de dados ocorreu entre abril e julho de 2017, após o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde (parecer número 64/2017) e Núcleo Municipal de Educação em Saúde Coletiva. (parecer número 008/2017).

A análise dos dados foi realizada a partir da leitura minuciosa, confronto dos pontos mais relevantes, respostas frequentes e consistentes, elo entre as entrevistas e contribuição aos objetivos do presente trabalho. A base para a análise veio das ponderações de Minayo *et al.* (2002):

Uma se refere à verificação de hipóteses e/ou questões. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa. (MINAYO *et al.*, 2002, p. 74).

Os autores aprofundam a reflexão sobre o processo de análise na pesquisa, os escritos contribuem para uma ressignificação de informações para estudos no campo da saúde. Além disso, é apresentado na obra de Minayo *et al.* (2002) passos para a operacionalização de sua proposta como a ordenação dos dados, classificação dos dados com base no que é relevante e elaboração de categorias específicas, e então a análise final. Nesse momento se procura estabelecer articulação entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa e assim responder às questões com base em seus objetivos. Os aspectos elencados nesse processo encontram-se nos próximos itens deste capítulo.

Os entrevistados serão representados por nomes fantasias de flores, para preservação de seu anonimato. A representação da SM do município terá o nome de JASMIN, os gestores do CAPSad, CAPSi e CAPS Conviver serão representados pelas seguintes flores: MARGARIDA, TULIPA e ORQUÍDEA. As falas dos entrevistados estarão destacadas entre aspas e em itálico.

CARACTERIZAÇÃO DOS CAPS

Com a grande demanda de usuários e de acordo com a Portaria nº 224 (BRASIL, 1992), no ano de 2000 o Ambulatório de Saúde Mental (ativo desde 1992) é credenciado como o primeiro CAPS, em Rio Grande, do tipo II, chamado de CAPS Conviver. É destinado ao atendimento de adultos com transtornos mentais severos e persistentes, como esquizofrenia e transtorno bipolar. Apenas em 2009, foram criados os CAPSad e CAPSi. O primeiro é para adultos usuários de álcool e outras drogas. O CAPSi é voltado para crianças e adolescentes, de até 16 anos, em sofrimento psíquico. Essa é a composição atual dos CAPS do município e não conta, atualmente, com professores de Educação Física na equipe. Há apenas estágios eventuais e intervenções esporádicas. A participação deste núcleo profissional ocorreu em 2012, por meio de um professor cedido pela Secretaria Municipal de Educação do Município (SMED), o qual trabalhava em regime de revezamento. O quadro a seguir descreve os entrevistados nesta pesquisa e locais de atuação.

QUADRO 1: Descrição dos gestores e trabalho realizado nos CAPS. Rio Grande, RS, 2017

| Entrevistado | Formação | CAPS | Tempo de atuação | Público-alvo | Função | Equipe |
|--------------|---|---------------------------------|------------------|--|------------------------|--|
| MARGARIDA | Artes Visuais – FURG e Especialização em Dependência Química – FURG | Álcool e outras drogas (CAPSad) | 6 anos | A partir dos 16 anos completos, pessoas em sofrimento pelo uso abusivo de álcool e outras drogas | Arteterapeuta e gestão | Arte Educadores, Assistentes Sociais, Auxiliar de Farmácia, Educadores Sociais, Enfermeiro, Médico Psiquiatra, Psicólogos, Técnico de Enfermagem |
| TULIPA | Artes Visuais – FURG | Infantil (CAPSi) | 5 anos | Crianças e adolescentes de até 16 anos em sofrimento mental | Arteterapeuta e gestão | Arte Educadores, Assistentes Sociais, Fonoaudiólogo, Médico Pediatra, Médico Psiquiatra, |

| | | | | | | |
|----------|--|-------------------------------------|---------|---|---------------------------------|---|
| | | | | | | Psicólogos, Psicopedagogos, Técnico de Enfermagem |
| ORQUÍDEA | Enfermagem – FURG, Especialização em Saúde Mental – FURB (SC) e Especialização em Saúde da Família – Faculdade Dom Bosco | Conviver (CAPS tipo II) | 1 ano | Adultos em sofrimento mental severos e persistentes | Enfermagem e gestão | Arte Educador, Assistentes Sociais, Educadores Sociais, Enfermeiras, Médicos Psiquiatras, Pedagogas, Psicólogos, Técnicos de Enfermagem |
| JASMIN | Assistência Social | Núcleo de Saúde Mental do município | 6 meses | CAPS e rede de Saúde Mental município | Assistente Social e coordenador | - |

FONTE: Elaborado pelos autores

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CAPS – O NÃO LUGAR

De acordo com o relatado pelos entrevistados, apenas dois deles tiveram a oportunidade de conhecer o trabalho do professor de EF, no CAPS, e isso ocorreu há cinco anos, e por pouco tempo. Nenhum entrevistado conseguiu precisar os detalhes para a saída da EF ou a data exata. Por ter sido um funcionário cedido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), acredita-se que deva ter sido devolvido à SMED.

Conforme Wachs (2008) a EF não deveria se dar por meio da transposição de um conjunto de práticas de outros cenários, como escolas e clubes à Saúde Mental. Mas, que a prática precisa emergir, considerando códigos e funções da instituição na qual se insere, para poder desenvolver tecnologias próprias da atuação nesse campo.

Durante seu tempo de atuação, o professor de EF realizava um revezamento, por turno, entre os três CAPS. Foi comentado que havia feito solicitações de materiais que, conforme os entrevistados, não iam ao encontro da proposta de abordagem do dispositivo. Também tinha dificuldades em relação à falta de local apropriado para a realização de atividades, a pouca aderência dos usuários, além de condições climáticas desfavoráveis, por exemplo, sair com os usuários

para caminhadas em dias de verão. Enfim, não se trata de fazer uma crítica sobre o trabalho de um profissional que não foi entrevistado para o estudo, mas apresentar a percepção dos que ficaram no CAPS e foram estimulados a pensar sobre a experiência passada. Alguns dos relatos coincidem com as proposições de Wachs (2016) em outra realidade:

Contudo, é importante que coloquemos em foco a problemática do profissional “tarefeiro” para falar de trabalho em saúde mental, pois é um cenário no qual romper com especificidades e organizar o cuidado de forma interdisciplinar a partir das demandas dos usuários é fundamental para respeitar a proposta de cuidado do modelo psicossocial. Um profissional que passa um turno em cada serviço de saúde dificilmente conseguirá. (WACHS, 2016, p.52).

É compreensível que a abordagem do professor seja diferente da dos profissionais cotidianos do CAPS, até em função de não existir a experiência anterior com a Educação Física. Também pode ser uma questão impactada pela formação. Além disso, uma parte pode se explicar pela pouca aproximação do tema na formação acadêmica, seja no currículo formal ou nas experiências voluntárias. Conforme Fraga *et al.* (2012), embora a EF tenha grande potencial de resposta das práticas corporais às demandas do SUS, durante a formação são poucas as oportunidades de “experimentos”, no contexto do serviço público de saúde.

Também é relevante colocar que a atuação junto aos CAPS demanda, do profissional, uma leitura e abordagem peculiares. Não se trata de ser um público mais ou menos difícil de conduzir as atividades, entretanto requer uma leitura, adaptação, relativização das atividades que serão propostas e, especialmente, levar em consideração os significados que as atividades físicas/práticas corporais podem ter para as pessoas em acompanhamento nos CAPS. Se o profissional não puder fazer essa leitura, provavelmente vá se deparar com o distanciamento dos usuários e com uma dificuldade de colocar em prática temas íntimos à Educação Física. Um passo fundamental para isso é o diálogo desse profissional,

que passou a integrar as equipes por um período, com os profissionais que lá atuavam anteriormente.

O atual modelo de atenção à Saúde Mental do Brasil, pautado na integralidade e na atuação multiprofissional, abriu caminhos para a inclusão de práticas sanitárias diferenciadas. As atividades físicas/práticas corporais, como componente do chamado “projeto terapêutico singular”, ampliaram o espectro de oportunidades para inserção do professor de Educação Física, na área da SM. De acordo com Damico (2007),

[...] trata-se então, de perceber que não estamos aqui diante de um fazer na educação física desvinculado da teoria, mas de um fazer produzido e orientado por outras teorias que não aquelas preconizadas, intencional e explicitamente, pela comunidade científica da área. (p.84).

Como se sabe, há uma expectativa para a Educação Física de ser uma “pílula”, de trazer “efeitos”. E esse discurso e saber são bastante disseminados, o que deve ser problematizado, pois não corresponde à complexidade do tema saúde mental.

Como os profissionais de EF não são integrantes obrigatórios nas equipes responsáveis pelo desenvolvimento das práticas terapêuticas no CAPS, acabam por atuar de modo complementar e eventual. Para tanto é possível introduzir aos gestores a potência deste trabalho e desconstruir junto aos protagonistas da Educação Física as velhas fórmulas medicalizantes, prescritivas e individualizantes. É um processo que ocorre em outros dispositivos do SUS, com mais ou menos intensidade.

A Educação Física é uma área emergente na saúde pública. Ainda falta o reconhecimento desse profissional. A experiência passada com EF, nos CAPS, trouxe algumas desconfianças:

“Então ele não podia contar, ele contava com os guris que já estavam jogando lá na praça para juntar e fazer time, então não sei se ele não foi se desmotivando e tipo ele vinha e esperava o público se manifestar”

“... eu convivi pouco tempo com ele porque quando eu entrei em seguida ele saiu, mas eu acho assim que faltava nele a adequação à demanda que a gente tem. Porque a gente tem um público que é muito intolerante à frustração, que desiste fácil né, quando eu comecei eu achava que eu ia né... eu achei que ia dar curso de desenhos à longo prazo, que eu ia fazer e acontecer depois eu percebi que eu não tinha essa pessoa tanto tempo aqui comigo, então tenho que fazer uma oficina em que ele usufrua aquela tarde porque não sei se no próximo dia ela virá...”. (MARGARIDA).

A própria entrevistada ressalta o seu entendimento favorável à Educação Física nos dispositivos de Saúde mental:

“[...] a saúde hoje não é a falta de doenças, é um conjunto de coisas, é um bem-estar físico e mental. Então assim, a gente trata a Saúde Mental, mas eu acho que a parte física é extremamente importante, é um conjunto de coisas né, e ainda com pessoas que já estão assim. Muitas vezes com o uso de drogas estão comprometendo a sua saúde física, então eu acho que seria extremamente importante. Eu acho que deveria ter na equipe básica do CAPS o educador físico né, mesmo com as limitações que a gente venha a ter, de espaço, de material, porque aí é dentro da possibilidade a gente trabalha o que dá, o ideal não existe, a gente trabalha com o possível”. (MARGARIDA).

Embora a maioria dos gestores tenha falado na possibilidade de atuação da EF, por meio de empréstimo de um professor da SMED para os CAPS, em função da contenção de gastos e atual crise econômica do país, na conversa com JASMIN, se soube que não existia mais essa possibilidade. Mas, já haviam sido solicitadas duas vagas para Educação Física, no concurso que, se espera, aconteça em breve para os CAPS e saúde do município. Mesmo que a experiência anterior não tenha sido tão marcante, haverá aposta no núcleo profissional da Educação Física.

“Para nós faz bastante falta porque tem muita criança aqui que tem a hiperatividade né, são crianças que não param, por mais que a gente ofereça atividade para elas gastarem energia né...

não é uma coisa direcionada assim, atividades que um educador físico poderia oferecer com mais direção né.... Além disso que eu falei, até para conhecer o próprio corpo porque têm crianças aqui que não se reconhecem né”. (TULIPA).

Embora se possa contar com uma certa simpatia de gestores para com a EF, também será um desafio aos professores realizar uma transposição das encomendas e expectativas para o trabalho da área. Problematizar a ideia de que a EF acalma, cura, “resolve” problemas, como agitação ou mesmo as doenças crônicas, são generalizações e discursos bastante difundidos e que acabam criando um carimbo para a EF. É preciso diálogo e nitidez sobre as possibilidades de trabalho da EF, desde a escuta, a vocação para o trabalho em coletivo, passando também pelas questões de prevenção, clínica e promoção da saúde. Como se vê, há bastante caminho e obstáculos para os profissionais que se aventurarem por tais cenários.

Muitos dos entraves para a colocação do professor de EF são, também, de ordem política e econômica. Depende-se da liberação entre secretarias do poder executivo municipal, pois se espera pela autorização de concursos, mas não chega a ser assumido como um ponto de enfrentamento esta inserção do profissional. Obviamente, também existem problemas mais emergentes de cada serviço e vai sendo gerado um sucateamento e crises mais agudas. Esse cenário político, aparentemente mais do que qualquer outro aspecto, tem sido decisivo para a conformação atual das equipes e para sua não alteração com relação à Educação Física.

OUTRAS QUESTÕES PERTINENTES AOS CAPS E SAÚDE MENTAL

Conforme os participantes, a saúde mental do município é considerada satisfatória, se comparada a outros setores da saúde, portanto, não é tida como prioritária para maiores investimentos. Ainda assim, há um interesse próximo de cadastrar um novo CAPS do tipo II. Segundo JASMIN, o

território seria dividido entre esses dois CAPS. Outro fator positivo, além de trabalhar em território, é que o Ambulatório de Saúde Mental é uma “despesa” para o município, já o CAPS possui recurso federal, logo, o município cede os servidores públicos, mas tem contrapartida da esfera federal.

Os CAPS, de acordo com a Portaria nº336 (BRASIL, 2002), passam a ser definidos por ordem crescente de porte, complexidade e abrangência populacional, constituindo-se em CAPS I, CAPS II e CAPS III. Essas modalidades deverão estar capacitadas para atender prioritariamente pessoas com transtornos mentais severos e persistentes em sua área territorial. O regime de tratamento é intensivo para os usuários que precisam de acompanhamento diário, semi-intensivo para os usuários que precisam de um acompanhamento frequente, fixado no seu projeto terapêutico e não-intensivo, para os usuários que, em função do quadro clínico, podem ter uma frequência menor. Já o Ambulatório de Saúde Mental da cidade atenderia os casos mais leves, em contrapartida, misturar os dois atendimentos (transtornos leves e mais severos) não seria uma boa ideia segundo ORQUÍDEA:

“Por exemplo, o que seria CAPS, seria tratar o paciente em primeira instância quando o paciente se coloca em situações grave/gravíssimas da sua vida ou de outro. Agora eles abriam, e não tem mais essa história de não ter perfil do CAPS, só que aí fica assim oh... a gente não sabe quem é de quem. Aí tem o Ambulatório de Saúde Mental que pegaria as situações leves a moderadas; um casamento rompido, um luto que não foi trabalhado, um desemprego, né... essas coisas assim, um adolescente com algum problema emocional, com baixa autoestima, aí situações assim ‘Aí, tô querendo me matar, tô com mutilações não sei o que’ ... então tu separaria, aí a gente até faria essa triagem, mas de preferência que fosse lá, para que pudesse chegar aqui. O paciente leve e moderado estar aqui com os graves não é bom. Porque aí sim que autoestima dele vai baixar. Mas o pessoal tem que entender isso”. (ORQUÍDEA).

Os CAPS, criados como uma proposta ampla e possibilidade maior de assistência, dentro de uma rede de cuidados em SM, abordam integralmente os indivíduos e suas famílias. Para isso, a integração se deve aos serviços disponíveis por meio de redes assistenciais, que reconhecem a interdependência dos serviços para dar conta da demanda de problemas de saúde da população. O manual para os gestores do CAPS, do Ministério da Saúde (2004), define o que seria território e o trabalho em rede. O território não é apenas uma área geográfica, é constituído, fundamentalmente, pelas pessoas que nele habitam, com seus conflitos, seus interesses, seus amigos, seus vizinhos, sua família, suas instituições e seus cenários. É nessa concepção de rede que se busca organizar a atenção às pessoas que estão em sofrimento mental. Com isso, os CAPS devem estar articulados na rede de serviços e saúde e necessitam, permanentemente, de outras redes sociais e setores para dar conta da complexidade das demandas.

De acordo com ORQUÍDEA, os CAPS que são para trabalhar de forma territorial ainda não têm controle sobre os seus usuários, muito menos diálogo e tratamento contínuo no território quando há alta. É relatado que a maioria das pessoas que trabalham na SM do município não possui especialização. Pode ser devido a isso que não entendam ou não acreditem no quanto o trabalho em rede pode beneficiar a todos. Como se percebe, apesar de avanços e conquistas da Saúde Mental, há espaço para qualificar o cuidado, especialmente na direção das redes de atenção. Há, também, a necessidade de repensar e atualizar os modelos de formação, em relação às demandas atuais dos usuários em sofrimento mental e sua especificidade. Por isso, a importância das ações de educação permanente e, também, de não recuar nas conquistas obtidas com o SUS e com a reforma psiquiátrica.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Os CAPS representam um avanço, em termos de cuidado em saúde mental, quando se pensa nas internações compulsórias, restrição de liberdade, tratamentos invasivos, dolorosos e autoritários. A reforma psiquiátrica brasileira trouxe conquistas, mas elas também são alvo de retrocessos e ameaças, sob todas as formas e com os mais variados “novos discursos”. Nesta esteira, o SUS também avançou e ampliou o cuidado, sempre desviando e sendo interpelado pelos interesses corporativos e de mercado, as ações medicalizadoras e o subfinanciamento. Especialmente dois núcleos profissionais ganharam novos sentidos nestes avanços: psicologia e educação física. O presente estudo é uma articulação destes saberes, num cenário de práticas que percorre os avanços e, também, as contradições e limites de tais conquistas, no contexto de uma cidade, no sul do Rio Grande do Sul.

Obviamente seria mais interessante poder dizer que a Educação Física conquistou espaço nos CAPS, permaneceu e ampliou sua atuação. No entanto, no Rio Grande essa não é a realidade atual e retrata-se, aqui, a condição atual de uma política pública e de seus limites. Uma investigação acadêmica tem também o compromisso de apontar as contradições, mesmo das políticas públicas, sinalizando que o núcleo profissional da educação física ainda não encontrou respaldo suficiente na área de saúde mental, no município. Em outros dispositivos e níveis de atenção, a situação é outra, pois na atenção básica e no nível hospitalar há consolidação da área, algo que foge ao escopo do presente texto esmiuçar.

Os olhares dos gestores que participaram desta pesquisa indicam potências e espaço aberto para a educação física, mas a decisão é ainda, majoritariamente, política. E, como se sabe, esta ação dependerá de recursos financeiros, planejamento e estratégia. Talvez a resposta que a educação física possa dar não seja a mais desejada para os interesses que misturam política e economia local. Cabe, também, mencionar que as ações de educação física podem ser

frágeis, descontextualizadas, prescritivas e inertes. Tudo dependerá da densidade que o/a profissional empregue e as condições oferecidas para tal. Um olhar sensível ao indivíduo em sua plenitude biológica, cultural e social poderia sedimentar o trabalho da educação física, num sentido humano, sem as isoladas reduções de resposta a certa doença ou agravo, frente a um maior gasto de energia.

Apesar de já ter integrado o professor de Educação Física, no momento da realização da pesquisa, as equipes não contavam com a colaboração dessa área. Há interesse em remanejar profissionais de outras secretarias ou obtê-los, a partir de concursos públicos. O certo é que nenhum destes caminhos está plenamente assegurado.

Por fim, os CAPS ainda carecem de aperfeiçoamento, de qualificação das equipes e articulação com demais dispositivos da rede de saúde mental. Soma-se a isso, a necessidade de resistir às ameaças cotidianas sobre o funcionamento, as formas perversas e autoritárias de cuidado. Deseja-se que novos integrantes da Educação Física sigam explorando e questionando este campo de saberes e práticas, como estudantes, estagiários, pesquisadores ou como atores sociais deste campo rico, que é a saúde mental e o SUS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARANTE, Paulo. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora, Fiocruz, 2007. 120 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde mental no SUS: os Centros de Atenção Psicossocial**. 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM nº 336, de 19 de fevereiro de 2002: define e estabelece diretrizes para o funcionamento dos Centros de Atenção Psicossocial. **Diário Oficial da União**, 2002; 20 fev.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria SNAS/MS/INAMPS nº 224, de 29 de janeiro de 1992: estabelece diretrizes e normas para o atendimento em saúde mental. **Diário Oficial da União**, 1994; 30 jan.

DAMICO, José. Rasuras disciplinares e amputação de fazeres. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.3, p.269-287, 2011.

FRAGA, Alex; CARVALHO, Yara; GOMES, Ivan. Políticas de formação em Educação Física e Saúde Coletiva. **Trab. Educa. Saúde**, v.10, n.3, p. 367-386, nov.2012.

WACHS, Felipe. Educação Física e Saúde Mental: algumas problemáticas recorrentes no cenário de práticas. In: WACHS, F; ALMEIDA, U; BRANDÃO, F. **Educação Física e Saúde Coletiva: cenários, experiências e artefatos culturais**. 1.ed, Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016, p. 47-62.

WACHS, Felipe. **Educação Física e Saúde Mental: uma prática de cuidado emergente em Centros de Atenção Psicossocial (CAPS)**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PRÁTICAS DE LAZER E IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS: UM OLHAR PARA AS POSSIBILIDADES DE VIVER O ENVELHECIMENTO*

Jaira Picanço Duarte **
Ângela Adriane Schmidt Bersch ***
Raquel da Silveira ****

INTRODUÇÃO

*“eu acabara de aprender que a vida tem de ser mais à deriva,
mais ao acaso,
porque quem se guarda de tudo, foge de tudo.”
(Valter Hugo Mãe)*

O presente estudo aborda a temática das práticas de lazer vivenciadas na velhice. No contexto histórico, social e cultural, em que estamos inseridos, a velhice por si só carrega um rol de significados, voltados para uma depreciação de quem a vivencia. O indivíduo que se encontra nessa etapa da vida acaba, muitas vezes, tornando-se parte de uma parcela marginalizada e considerada inutilizada, dentro do seu contexto sociocultural. Muitas vezes, as famílias de idosos acabam sendo substituídas pelo Estado, fazendo com que essas pessoas se sintam cada vez menos pertencentes a um universo cultural e, cada vez mais vulneráveis, como se

* Esse texto foi produzido a partir da pesquisa de TCC da primeira autora sob orientação das demais autoras, o qual foi defendido no ano 2018. Optamos em manter grande parte das referências bibliográficas utilizadas naquele momento, uma vez que foram elas que nos possibilitaram e conduziram as principais análises aqui presente.

** Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande.

*** Professora adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG).

**** Professora adjunta da Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS).

fossem um objeto ou incômodo para seus familiares. Assim, muitos idosos optam ou acabam se inserindo em instituições que ofertam moradia, alimentação, cuidado com a saúde, além de vínculos com outros idosos, afastando-se, assim, da solidão, característica recorrente nessa etapa da vida.

Atenta¹ a essa realidade, busquei na disciplina de Estágio Supervisionado I, no 5º semestre do Curso de Licenciatura em Educação Física, que ocorreu no 1º semestre de 2017, me aproximar das pessoas que vivem nessa instituição e ofertar a elas práticas corporais e/ou de lazer diversas. Para isso, desenvolvi o Projeto de Extensão² “Práticas Corporais no Asilo do Rio Grande” para os residentes desta instituição, o qual atendia idosos de 60 a 102 anos de idade. O projeto durou três meses, totalizando uma carga horária de 40 horas, e teve o intuito de entender e conhecer o contexto dos idosos, dentro do ambiente em que estavam inseridos, bem como sua história, sua cultura e a instituição em si. Através de vivências de lazer, práticas corporais e reflexões foi possível proporcionar aos idosos, interações diferenciadas com os seus corpos, o que fez com que eles atribuíssem um significado importante para os momentos em que estavam no projeto de extensão.

Desenvolvendo atividades em que o foco foi problematizar a relação dos idosos com seus corpos e suas diferentes trajetórias em termos de vivências e sentimentos, o projeto de extensão proporcionou à comunidade do Asilo diferentes possibilidades de viver o corpo na velhice. Considerando que o corpo se constitui enquanto social, histórico e cultural (LE BRETON, 2011), é possível compreender que há múltiplas formas de se viver este corpo. Ao entrar em contato com os idosos do Asilo, percebi que a relação que eles tinham com seus corpos passava pela noção do “ser corpo”: um corpo que viveu, um corpo que produziu e um corpo que envelheceu.

¹ O uso da primeira pessoa refere-se às vivências da primeira autora deste estudo.

² Projeto de Extensão “Práticas Corporais no Asilo do Rio Grande” realizado no 1º semestre do ano de 2017, pelo Curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Ao meu ver, a vivência de práticas de lazer, naquele contexto, ressignificava a maneira deles vivenciarem a velhice. As interações entre os idosos e o meio social ao qual pertencem ganharam outros sentidos e possibilidades.

É diante dessa experiência no estágio que direcionei este estudo para a questão da velhice e das práticas de lazer. De maneira específica, eu tinha o interesse de conhecer mais sobre a velhice que é vivenciada em Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI's) para idosos e de que maneira a oferta de práticas corporais pode colaborar para uma vivência mais digna e significativa. Assim, neste capítulo será apresentada a repercussão de práticas de lazer na vida de idosos, que se encontram institucionalizados, sob a ótica do “recreacionista”³, responsável pelas atividades de lazer e práticas corporais, no Asilo de Rio Grande/RS. Para obter elementos para alcançar esse objetivo, considere importante realizar algumas questões que me auxiliaram no processo investigativo:

- Quais as concepções sobre o idoso e a institucionalização da velhice, sob o olhar do recreacionista?
- Como funcionam as práticas de lazer ou as atividades de lazer na instituição?
- Qual a importância dessas práticas para esses idosos na compreensão do recreacionista?

Para isso, estruturei esse texto em três partes: a primeira, que visa apresentar a noção de velhice e pesquisas que já se ocuparam de investigar práticas de lazer de idosos institucionalizados; a segunda, destinada a explicar os caminhos metodológicos percorridos para realizar essa pesquisa; e, na sequência, apresento a análise sobre os dados elaborados durante a investigação.

³ O termo utilizado refere-se a nomenclatura adotada na instituição para denominar as atividades realizadas pelo estagiário de Educação Física.

VELHICE, IDOSO E TERCEIRA IDADE: BREVES APONTAMENTOS

Devido a fatores como o declínio da mortalidade, a diminuição da taxa de natalidade e, principalmente, aos avanços da medicina com tratamentos e cuidados, as pessoas estão vivendo cada vez mais. (FELIX, 2009). Por decorrência desses fatores, a população idosa tem aumentado, significativamente, no decorrer dos anos e a estimativa da Organização das Nações Unidas (ONU) é que o número de idosos dobrará em 2050, chegando a um ponto em que haverá menos crianças do que idosos no mundo. (ONU, 2016). Nesse panorama, o envelhecimento passa a ser vivenciado não mais como um momento relacionado apenas a um sentido de “perdas” (seja de valências e capacidades físicas, sejam sociais, devido ao processo de aposentadoria), mas, sim, deve ser compreendido a partir de uma “polissemia dos modos de envelhecer na contemporaneidade”. (SOARES *et al.*, 2015, p. 645).

Em relação à dimensão biológica, o processo de envelhecimento:

é uma etapa da vida em que há um comprometimento da homeostase, isto é, do equilíbrio do meio interno, o que fragilizaria o indivíduo, causando uma progressiva vulnerabilidade do indivíduo perante uma sobrecarga fisiológica. (GORDILHO *et al.*, 2000, p. 19).

Ou seja, falar em envelhecimento remete às características fisiológicas em que o ser humano vai reduzindo a sua capacidade conforme o passar do tempo, perdendo cada vez mais sua autonomia e a independência de tomar suas próprias decisões.

Para além da dimensão biológica, a qual a ciência já possui um *corpus* de conhecimento, o envelhecer também envolve dimensões sociais, culturais, psicológicas e políticas que merecem ser compreendidas. Nesse sentido, apesar de muitas pessoas desejarem uma vida longa, as expectativas frente ao processo de envelhecimento estão rodeadas de

crenças, mitos e temores específicos a cada universo cultural. Uma das formas que essas diferentes expectativas sobre o envelhecer se materializou em nossa sociedade, foi através das denominações atribuídas a esse período da vida. Assim, optamos para esta primeira parte do referencial teórico aprofundar a compreensão de algumas dessas denominações, pois entendemos que elas expõem a diversidade de maneiras de vivenciar o envelhecimento.

Velhice, terceira idade, idoso, geronto, senescente, velhote, melhor idade, longevas, ancião, matusalém, entre outros são alguns dos termos que fazem referência e são utilizados para denominar a etapa da vida em questão nesse estudo. Silva (2008) sintetiza alguns desses termos e mostra que cada um deles destaca e evidencia uma determinada característica do processo de envelhecimento. Sem pretensões de aprofundar as diferenças de todos esses termos, mas com o objetivo de brevemente destacar que eles fazem referências a sentidos diversos do envelhecimento, construímos um quadro síntese de algumas terminologias apresentadas por Silva (2008).

QUADRO 1: Quadro síntese das nomenclaturas e definições associadas ao processo de envelhecimento

| | |
|-----------------------|---|
| Velhice | Características fisiológicas do envelhecimento, em que o organismo, invariavelmente, vai reduzindo sua capacidade funcional com o passar do tempo. |
| Terceira Idade | Momento de lazer, propício à realização pessoal incompleta na juventude, à criação de novos hábitos, <i>hobbies</i> e habilidades e ao cultivo de laços afetivos e amorosos alternativos à família. Relaciona-se ao conceito de envelhecimento saudável. |
| Idoso | Aspecto quantitativo, para uma determinação mais objetiva do termo; indivíduo com idade igual ou superior a 60 anos. |
| Senescente | Trata do processo natural de envelhecimento ao nível celular ou conjunto de fenômenos associados a este processo; alusivo a processo patológico; o declínio gradual do funcionamento de todos os sistemas do corpo. |
| Geronto | Entidade epistemológica mais utilizada nos meios científicos e acadêmicos, que abrange não apenas os |

| | |
|-------------------------|--|
| | aspectos clínicos e biológicos, mas também as suas condições e determinações psicológicas, sociais, econômicas e históricas. |
| Termos populares | Surgem de acordo com o contexto socioeconômico e, principalmente, cultural, tendo em cada gueto suas conotações e atribuição de valores. Exemplos: velhote, melhor idade, longevas, ancião, matusalém, entre outros. |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Dentre esses termos, “idoso”, “velhice” e “terceira idade” são os mais utilizados em nossa sociedade e, apesar de poderem ser compreendidos como sinônimos, expressam sentidos diferenciados para o processo de envelhecimento. Assim, será a partir de reflexões sobre eles que aprofundo alguns dos entendimentos que podemos atribuir para esse momento da vida.

Quando pensamos nesses termos, passamos a compreender que cada um carrega particularidades, que envolvem aspectos sociais, culturais, temporais, espaciais e conjunturais. Na França do século XIX, afirma Peixoto (2000, p. 51), a questão da velhice se referia às pessoas que não podiam assegurar financeiramente seu futuro: o indivíduo despossuído, o indigente. Era chamado de velho ou velhote aquele sujeito que não possuía estatuto social, diferentemente do termo “idoso”, que se referia àquele que possuía.

Por consequências econômicas, relacionadas com a aposentadoria, a velhice foi transformada em uma questão social, pois afetou as estruturas financeiras das empresas e, posteriormente, do Estado. Em decorrência, principalmente, desses fatores foram criados muitos asilos pelos próprios familiares dos velhos, sendo visto perante alguns documentos oficiais, como um lugar de “deserdados”. A estada no asilo era um tipo de internamento, referenciando como um lugar para “esperar a morte” (PEIXOTO, 2000), devendo ser conservado, principalmente, para os doentes intermináveis. Nesses espaços, o tratamento da velhice era pautado na exclusão social, a qual se tornou o principal símbolo desse processo. (MATOS, 2012).

Outro fator a se destacar são as questões financeiras

que envolvem a velhice. Peixoto (2000) relata que na França ficava evidente uma diferenciação entre as mulheres velhas trabalhadoras das instituições públicas, que se aposentavam com um salário mísero e as mulheres velhas trabalhadoras de maior nível social, que recebiam uma aposentadoria melhor. Frente a esse dado, é possível compreender que a velhice nas classes superiores não ficava aparente, já que esse momento da vida não era valorizado.

No Brasil, essa situação não parece ser diferente em relação à compreensão da velhice. Denominar alguém de velho ou velha remetia, e ainda remete, a uma pessoa desvalorizada na sociedade que sofre de processos de exclusão social e está à ‘espera da morte’. Contudo, essa depreciação em relação à velhice começa a sofrer mudanças a partir dos anos 60, com o surgimento de novas políticas sociais para a velhice. Tais mudanças alteram a estrutura social da compreensão sobre o envelhecimento, em que o crescimento das pensões aumenta o prestígio dos aposentados, modificando a maneira no tratamento e uma mudança na percepção das pessoas envelhecidas.

No entanto, o termo velhice ainda carrega consigo a ideia da perda de capacidades funcionais, redução da capacidade de trabalho, diminuição da resistência, perda de papéis sociais, solidão e doenças psicológicas, motoras e afetivas. (NETTO, 2002). Ou seja, parece que as denominações velho, velha e velhice estão associadas a última etapa do ciclo da vida.

Diferentemente, o termo idoso remete a alguém com mais de sessenta anos de idade. A ONU, desde 1982, considera como idoso o indivíduo com idade igual ou superior a 60 anos. O Brasil, na Lei nº 8.842/94 que trata da Política Nacional do Idoso, adota essa mesma faixa etária (Art. 2º do capítulo I). Portanto, este termo acaba por ser utilizado no sentido legal, por exemplo: idade a partir da qual se tem acesso a aposentadoria, serviços prioritários, etc. Além disso, a palavra “idoso” parece carregar um “tratamento polido”, frente a essa etapa da vida.

Já o termo terceira idade surgiu mais recentemente, na

França, a partir de 1962, devido à introdução de uma política de integração social da velhice que visava mudar a imagem das pessoas envelhecidas. Essa denominação trouxe um sentido diferenciado para o processo de envelhecimento, do que até então o termo “velhice” ofertava. Enquanto a velhice associa-se como um estado de decadência, invalidez e solidão, a terceira idade modifica a sensibilidade investida sobre o termo “velhice”, gerando uma inversão de valores a ela atribuídos, passando a incluir prioritariamente momentos de lazer, propício a uma realização pessoal que ficou incompleta na juventude, à criação de novos hábitos, *hobbies* e habilidades e ao cultivo de laços afetivos e amorosos alternativos à família. (SILVA, 2008).

Terceira idade também remete a um conceito de “envelhecimento saudável”, em que o indivíduo está com suas capacidades preservadas, assim como sua autonomia e sua qualidade de vida. É um momento da vida que comporta um estilo de vida ativo, tão em voga nos dias atuais, tanto em termos financeiros quanto de tempo disponível, principalmente devido à aposentadoria. Também há a ideia de que o indivíduo da terceira idade, aposentou-se há pouco tempo, fazendo com que seu tempo esteja mais disponível para ele cuidar de si e cuidar de sua saúde. A criação do termo “terceira idade” pode ser considerada uma ferramenta utilizada e legitimada por políticas e, também, pelo campo científico, para efetivar esses cuidados – os quais incluem a prática de atividade física, voltada para a promoção da saúde – implicando, assim, em um envelhecimento saudável.

Terceira idade é um termo que se popularizou muito rápido no vocabulário brasileiro, não havendo uma referência cronológica específica e, sim, uma etapa da vida e uma forma de tratamento para as pessoas com mais idade. Diferentemente dos outros termos, este ainda não adquiriu uma conotação depreciativa e se caracteriza por produzir uma imagem positiva do envelhecimento. (DEBERT, 2004). Porém, a terceira idade, além de ser associada a uma vida ativa, também se associa fortemente ao consumismo/capitalismo, pois, conforme Peixoto (2000),

[...] não é por acaso que surge um novo mercado para a *terceira idade*: turismo, produtos de beleza e alimentares, bem como novas especialidades profissionais – gerontólogos, geriatras, etc (p.62).

Com isso, pode-se questionar o investimento, principalmente que o mercado, através da mídia, tem feito em torno desses indivíduos, já que nos próximos 30 anos a população de idosos será maior do que qualquer outra. Além disso, essa população dispõe de “tempo livre”, podendo, talvez, realizar tudo que não conseguiu em sua juventude, o que pressupõe que, através de propagandas e campanhas em torno da terceira idade, seja também mais uma maneira do sistema capitalista incluí-las na economia.

O envelhecimento saudável tem sido pauta nos últimos tempos de políticas públicas e de diversas comunidades acadêmicas, pois, segundo as análises e projeções estatísticas, a população com mais de 60 anos está aumentando, de acordo com a figura 2, e, conseqüentemente, o crescimento da atenção a esses indivíduos e a preocupação com sua saúde também. Nesse contexto, é evidente a realização de estudos, o aparecimento do tema do envelhecimento na mídia e o crescente aumento da atenção a todos os processos que envolvem essa fase da vida.

FIGURA 1: Evolução da pirâmide etária do Brasil e sua prospectiva para 2050



FONTE: <https://www.tecnolegis.com/provas/comentarios/104729>

Frente a esse quadro estatístico, em especial para as linhas referentes à 60-64 até 75-79 anos, é possível perceber uma grande mudança no número populacional, nos anos 1980, 2010 e as previsões para 2050. Nesse sentido, parece ser pertinente colocar em pauta as diversas conotações, que diferentes termos possuem para referenciar o processo de envelhecimento, uma vez que elas explicitam a complexidade que envolve essa população. A partir dos significados dos termos que remetem ao envelhecimento, percebo a construção de estereótipos e a rotulação desses indivíduos, como forma de preconceito e depreciação desta classe. Fica evidente que nenhuma denominação é neutra ou desprovida de relações com diferentes âmbitos da sociedade. Assim, chamar de “velho”, “velha”, “idoso” e “idosa” ou posicionar a pessoa, na “terceira idade”, é atribuir determinadas características, compreensões e expectativas sobre esse indivíduo.

Após esses breves apontamentos sobre as denominações e compreensões sobre o processo de envelhecimento, elaboro um segundo tópico, neste referencial teórico, com o objetivo de conhecer algumas produções acadêmicas sobre o tema desta pesquisa. Assim, realizei uma busca em outros artigos, visando compreender de que maneira os trabalhos acadêmicos abordam e tratam as práticas corporais e as pessoas que se encontram nessa etapa da vida, em especial àquelas que residem em instituições de longa permanência.

CONHECENDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ENVELHECIMENTO E PRÁTICAS DE LAZER: UM EXERCÍCIO DE BUSCA

Para conhecer um pouco sobre a produção acadêmica referente ao envelhecimento e a práticas de lazer, no segundo semestre do ano de 2017, nos detivemos em alguns periódicos científicos como: Revista Movimento, Pensar a Prática, RBCE e Motrivivência. Nossa busca nessas revistas foi intencional, devido à proximidade com elas, ao longo das nossas trajetórias

acadêmicas e, por também abordarem a área sociocultural, dentro do campo da Educação Física. Em cada uma, digitamos, no campo “busca”, os termos “velhos”, “idosos”, “terceira idade” e “velhice”, separadamente. A partir dessas informações, elaboramos uma tabela com todos os títulos dos artigos encontrados, totalizando 34 artigos, conforme a Tabela 1:

TABELA 1: Quadro síntese dos trabalhos encontrados

| Periódico | Movimento | Pensar a Prática | RBCE | Motrivivência |
|--------------------------|------------------|-------------------------|-------------|----------------------|
| Número de artigos | 10 | 17 | 4 | 3 |
| TOTAL | 34 | | | |

FONTE: Elaborado pelas autoras

Após essa busca, filtramos os artigos, a partir da leitura dos resumos, separando-os em “temáticas”. O objetivo com essa sistematização foi identificar os artigos que abordassem idosos institucionalizados em ILPI’s. Nesse processo, encontramos 3 artigos com essa temática: “Práticas de lazer de idosos institucionalizados” (revista Movimento); “Sobre a velhice institucionalizada: um desafio para a educação física” (revista Pensar a Prática) e “Avaliação da qualidade de vida de idosos institucionalizados: revisão sistemática de estudos quantitativos” (revista Pensar a Prática). A partir disso, fizemos um breve resumo dos referidos artigos.

O estudo intitulado “Práticas de lazer de idosos institucionalizados” foi realizado a partir de experiências de lazer, desde a vida adulta até o momento em que os idosos se encontravam, quando realizada a pesquisa, sendo utilizado como local para a investigação uma instituição para idosos. A pesquisa se encarregou de observar/relatar os “interesses e as expectativas de atividades que possam estimular vivências de lazer”. (MOURA; SOUZA, 2013, p. 74).

O estudo foi desenvolvido em 15 ILPI’s, que eram conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), todas filantrópicas e envolveu um total de 47 idosos, sendo 33 mulheres e 14 homens, com faixa etária de 62 a 94 anos.

Para participar dessa pesquisa, era preciso o mínimo de três meses de moradia na instituição, uma vez que esse seria o tempo em que um idoso leva para adaptar-se ao local, de acordo com os autores. Eles elaboraram um roteiro de entrevista com perguntas abertas sobre as práticas de lazer.

Antes das entrevistas, os idosos foram avaliados e categorizados em graus de dependências, sendo

[...] dependência I (independentes), grau de dependência II (dependência em até três atividades de autocuidado para a vida diária, sem comprometimento cognitivo ou com alteração cognitiva controlada) e grau de dependência III (requer assistência em todas as atividades de autocuidado da vida diária e/ou com comprometimento cognitivo), conforme classificação da Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) n. 283/03 da ANVISA (AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA, 2005). (MOURA; SOUZA, 2013, p. 74).

A partir dessa categorização, foram investigados apenas os idosos de grau I e II. A pesquisa também utilizou o recurso de consulta aos prontuários médicos disponibilizados pelas ILPI's, a fim de verificar a condição da capacidade cognitiva desses idosos para a pesquisa. As perguntas foram separadas por categorias de respostas das práticas de lazer realizadas no espaço físico das ILPI's, contendo a frequência e a descrição, e práticas de lazer realizadas fora do espaço físico das ILPI's. Dentre as práticas realizadas nas ILPI's estão: práticas religiosas, relações interpessoais, ginástica, assistir televisão, práticas manuais/artesanais, festas/comemorações, cuidados domésticos, práticas educacionais, bingo, dança, práticas recreativas, práticas musicais, exercício aeróbico rítmico, ouvir rádio, cuidados com saúde, descansar e baile. De todas essas, as mais frequentadas eram as práticas religiosas, seguido de ginástica e relações interpessoais. É importante ressaltar que, enquanto os homens entrevistados se aproximavam mais das práticas educacionais, leitura, oficinas e exercício aeróbico rítmico, as mulheres se dedicam a cuidados domésticos, práticas musicais e bingo.

As práticas mais frequentadas foram aquelas ofertadas pela própria ILPI, com apoio de voluntários, como passeios diversos oferecidos pela ILPI, interações com família e centros de convivência. Porém, através de depoimentos dos coordenadores entrevistados, os autores identificam que muitos passeios, fora das ILPI's, excluem muitos idosos como, por exemplo, os cadeirantes, devido à indisponibilidade de transporte, além de outros idosos, por falta de acessibilidade. Apesar disso, os autores concluem o artigo, destacando a existência da oferta de práticas de lazer nestas instituições filantrópicas conveniadas com a PBH, para a maioria dos idosos que lá residem.

Já o artigo “Avaliação da qualidade de vida de idosos institucionalizados: revisão sistemática de estudos quantitativos” buscou verificar “as evidências científicas sobre estudos observacionais que avaliaram a qualidade de vida global de residentes em instituições de longa permanência para idosos”. (MEDEIROS *et al.*, 2017, p. 150). O estudo foi desenvolvido, partindo das bases de dados MEDLINE (OVID WEB; no período de 1966 a 29 de agosto de 2013) e CINAHL (no período de 1982 a 29 de agosto de 2013). A partir das buscas realizadas, foram incluídos os estudos com base nos seguintes critérios: (1) estudos observacionais; (2) avaliação da qualidade de vida global por meio de instrumentos quantitativos; (3) amostra composta apenas por idosos institucionalizados; (4) idiomas português, espanhol e inglês para depois serem analisados os títulos dos artigos que foram selecionados na busca e, após, os resumos a serem considerados.

Dos 5.321 títulos encontrados, apenas 379 estudos foram escolhidos para a leitura dos resumos, sendo considerados, por fim, relevantes, apenas 55 para serem lidos integralmente e desses, apenas 25 foram selecionados. Dentre os 25, constatou-se que os países que mais desenvolveram estudos sobre a temática foram Estados Unidos e Taiwan, sendo apenas um realizado na América Latina (Colômbia) e nenhum no Brasil.

Os autores encontraram como principais variáveis: a incapacidade funcional e dependência física, depressão,

menor participação social ou engajamento em atividades, apoio social deficitário, comorbidades e características estruturais e organizacionais da ILPI. Sendo assim, os autores perceberam uma deteriorização da qualidade de vida, ao longo do tempo de institucionalização, e que talvez estivessem relacionadas a problemas como: sono, prejuízos cognitivos e incapacidade funcional, entre outros.

No entanto, os autores encontraram dois estudos em que, na amostra investigada, foi possível perceber sintomas depressivos, tendo melhoras com os serviços das ILPI's, chegando à conclusão de que, assim como os idosos podem ter uma deteriorização com o passar do tempo, em função dos serviços das ILPI's, podem também ter uma melhora em sua saúde. Para tanto, os autores basearam-se em Estrada *et al.* (2011) para afirmar que os idosos que eram mais "independentes" possuíam uma melhor qualidade de vida, diferentemente dos idosos com autonomia limitada. Além disso, o artigo também aborda outro estudo que investigou o "engajamento em atividades físicas de lazer e atividades instrumentais da vida diária" e, através disso, percebeu-se o quanto essas atividades influenciaram, de maneira positiva, na saúde física e na satisfação com a vida desses idosos. (MEDEIROS *et al.*, 2017, p. 65).

Por fim, foram considerados como fatores que mais influenciam na qualidade de vida dos idosos: incapacidade funcional, depressão, baixo suporte social e perfis de comorbidades somados com as características de organização das instituições. Não existindo um padrão para avaliar os idosos, mas no contexto das ILPI's, foca-se para questões familiares, autonomia e conforto, privacidade, individualidade, adaptação ambiental e formação de laços afetivos, itens que podem indicar áreas a que devem ser dadas uma maior atenção, dentro dessas instituições, além da atenção para se obter uma melhor qualidade de vida desses residentes.

Em relação ao último estudo que encontrei na minha busca, o artigo "Sobre a velhice institucionalizada: um desafio para a educação física", dos autores Alessandro do Prado e Yara de Carvalho (2014), discute-se a velhice e seu processo

de institucionalização. Para tanto, aborda a construção da identidade social do idoso e a sua segregação na sociedade, sendo essa formada para o trabalho e para o consumo, trazendo essas questões para o campo da Educação Física.

No decorrer do ensaio, os autores dialogam com outros trabalhos como, por exemplo, Camarano (2002), que retrata o processo de envelhecimento da população brasileira, apontando que há um crescimento acelerado da população idosa, com relação aos outros grupos. Segundo esse autor, quanto mais avançada a idade, maior a demanda para o cuidado com as pessoas idosas e o acolhimento delas, visto que há uma perda da autonomia e, conseqüentemente, um aumento na dependência desses idosos em relação a outras pessoas.

Os autores desse artigo trazem, também, como o “envelhecimento da população brasileira tornou-se um elemento desafiador para a elaboração de políticas públicas de saúde”. (PRADO; CARVALHO, 2014, p. 600). Com o aumento da população idosa, é necessário o aumento de ILPI's, constatando assim, a importância de se ter uma preocupação e dar apoio e visibilidade para pesquisas e ações que promovam a saúde do idoso institucionalizado. Quando os autores tratam da Educação Física nesse ensaio, eles afirmam que:

[...] a Educação Física aparece como um campo de produção de conhecimento, formação e intervenção em potencial para o desenvolvimento destas e de outras alternativas, sendo necessário, porém, compreender o que vem sendo realizado pelos profissionais específicos, haja vista a carência de relatos e iniciativas neste contexto. (PRADO; CARVALHO, 2014, p. 600).

Além disso, Prado e Carvalho (2014) revelam que a pesquisa tem um papel muito importante, pois ela pode contribuir para revelar, documentar, reconhecer, avaliar, criticar, aperfeiçoar, valorizar ou propor novas perspectivas para as instituições asilares. Através de pesquisas em sites da Biblioteca Virtual de Saúde por trabalhos relacionados aos idosos, os autores constataram uma grande “escassez de

trabalhos e da necessidade de ampliar o campo de visão sobre o idoso asilado”. (PRADO; CARVALHO, 2014, p. 601). Eles identificam a necessidade de investir mais nas ações e serviços nas instituições para que seja amenizado os principais fatores do processo de institucionalização ou então implementar políticas públicas para conscientizar a sociedade sobre a importância do cuidado ao idoso dependente. Além disso, eles consideram fundamental a intervenção a fim de ampliar as relações: assistência, serviço de saúde e comunidade.

Enfim, pudemos perceber, a partir dos periódicos investigados e dos três artigos analisados, que eles se encarregaram de pesquisar distintos aspectos que compõem o processo de envelhecimento dentro de ILPI's. Pautam, desde a identificação das práticas de lazer realizadas por algumas ILPI's e suas possíveis influências na qualidade de vida dos idosos, até a preocupação em dar mais atenção às pesquisas e ações que promovam saúde e melhorem a qualidade de vida dos idosos institucionalizados.

Como referido anteriormente, algumas indagações nortearam a pesquisa e direcionaram o olhar adquirido sobre o objeto de investigação. Buscamos compreender como as práticas corporais e de lazer influenciam a vida dos idosos do Asilo e como isso acontece. Com base no arsenal teórico utilizado, construímos a hipótese de que as práticas corporais e/ou de lazer colaboram para a ressignificação da velhice. Podemos dizer que essas práticas corporais e/ou de lazer são constituídas a partir de uma perspectiva contemporânea sobre o velho e, ao mesmo tempo em que elas reforçam essa ideia, também auxiliam na construção dessa “nova identidade”, que coloca o idoso como oposição a ideia da velhice “degradante”.

METODOLOGIA

Para este artigo, optamos por realizar uma investigação de caráter qualitativo. Uma pesquisa qualitativa busca entender, descrever e explicar fenômenos sociais, através de análises experienciais de indivíduos ou grupos, compreendendo o

enfoque do estudo, através de relatos e histórias do dia a dia. Dentre as possibilidades de se fazer uma pesquisa qualitativa estão as ações de observar e registrar as práticas interativas e de comunicação entre as pessoas e/ou grupos que serão investigados ou analisando documentos desses grupos ou indivíduos. (ANGROSINO, 2009).

Na pesquisa qualitativa, os pesquisadores são parte importantíssima do estudo, pois, através de suas experiências, capacidade de reflexão, observação e interpretação é que se terão os resultados desejados. (ANGROSINO, 2009). A partir de ferramentas teórico-analíticas peculiares há, na pesquisa qualitativa, diferentes metodologias que visam atender determinados objetivos de pesquisa.

Para coleta dos dados, utilizamos observações participantes, nas quais a primeira autora desta pesquisa juntamente com outro colega de curso fizeram inserções no contexto de estudo, propondo e intervindo junto aos idosos. As observações foram realizadas no decorrer do estágio supervisionado, no ano de 2017. As aulas eram realizadas duas vezes por semana, com duração de 1 hora e meia, nas terças e quintas-feiras.

No início do estágio dentro da instituição, houve bastante dificuldade, devido à falta de experiência com idosos e ao fato de estarmos nos inserindo em seu lar, o que refletiu em nervosismo e ansiedade. Chegávamos alguns minutos mais cedo para “recrutar” o maior número possível de idosos para participarem, o que foi bem difícil no início, pois muitos deles não queriam nem nos ouvir. À medida que as aulas foram acontecendo com 3, 4 idosos, esses começavam a disseminar a atividade pelos corredores de maneira positiva, até que as intervenções começaram a ser realizadas cada vez com mais alunos. No decorrer do estágio, notamos que já tínhamos uma turma fixa, de cerca de 7 pessoas e, ainda assim, contávamos sempre com mais alguns “curiosos” ou “visitantes”, que, muitas vezes, se “rendiam” a compartilhar experiências conosco e com os outros naquele espaço.

Durante os três meses imersos na instituição, nos preocupamos em oferecer àqueles idosos não apenas

atividades que visassem “exercícios físicos”, mas também oferecer um espaço para reflexão, conversas e trocas. As propostas das aulas não foram impositivas, pois as construções dos planos de aula ocorreram a partir do retorno dado por eles durante cada atividade desenvolvida. Foram realizadas, por exemplo, caminhadas, sessão de filme, bingo, danças, dinâmicas de grupo, ginástica e bocha e, normalmente, foram recebidas por todos com bastante entusiasmo. Com relação às questões éticas nesta primeira fase da pesquisa, a instituição autorizou mediante a assinatura do compromisso de estágio obrigatório. Tal procedimento é imprescindível para a regulamentação dos estágios da FURG⁴.

A escolha do contexto como local de realização do estágio foi motivada pela vontade de propiciar momentos de interação social e ofertar atividades a uma parcela marginalizada da sociedade. Neste sentido, pautando-se em Silva (2008), consideramos que o Asilo, atualmente, enquadra-se de forma mais acentuada na ótica da terceira idade, que inverte os valores atribuídos ao termo “velhice”.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada com o recreacionista, que atua no espaço a fim de compreender a importância das práticas corporais para os idosos institucionalizados. Nesta segunda etapa, foi solicitado que o entrevistado assinasse o termo de consentimento livre e esclarecido autorizando o uso das informações para a concretização deste trabalho.

Quanto à análise dos dados, nos inspiramos na análise de conteúdo de Bardin, visto que pressupõe uma imersão nos dados coletados, numa pré-análise; a codificação; a categorização e a inferência ou interpretação. (BARDIN, 2011). Nesse sentido, primeiro foi transcrita a entrevista realizada e, depois, as observações descritas no diário de campo. Após, foram analisadas as informações desses

⁴ Formulários extraídos do site da Pró-reitoria de assuntos estudantis. Disponível em: <<https://prae.furg.br/index.php/arquivos/est%C3%A1gios-e-conv%C3%AAnios.html>>. Acesso em: 08/11/2018.

instrumentos para encontrar as recorrências entre elas e por meio da codificação, categorizá-las para, na sequência, selecionar os excertos por temáticas. Assim, no capítulo que segue apresentamos alguns resultados significativos e relevantes com foco no objetivo deste estudo: analisar a repercussão de práticas de lazer na vida de idosos que se encontram institucionalizados sob a ótica do recreacionista responsável pelas atividades de lazer e práticas corporais do Asilo de Rio Grande/RS.

LAZER E A REPERCUSSÃO NA QUALIDADE DE VIDA DOS IDOSOS

O desenvolvimento de benefícios físicos não está dissociado de benefícios emocionais e psicológicos, porém atentando-se somente ao primeiro aspecto pudemos notar uma evolução significativa dos idosos a partir da realização de práticas corporais. Como exemplo, cabe ressaltar as caminhadas realizadas: enquanto na primeira, realizada na pista do quartel, os idosos não conseguiram completar uma volta inteira (pedindo para sentar), na terceira eles já, sem perceber, faziam uma volta completa. Outras práticas, como a ginástica, utilizando bolas suíças, também evidenciaram que houve uma superação física por parte deles, a motivação para realizar os exercícios se mostrou maior do que as “limitações” corporais.

Os benefícios para a saúde física foram inegáveis e mais facilmente identificados tendo em vista que tais práticas atuam objetivamente sobre o desempenho de seus corpos. No entanto, sem se basear numa perspectiva que dicotomiza corpo e mente, também saliento as melhorias identificadas em relação aos aspectos mais subjetivos, bem como sociais. Muitos dos idosos ficaram notoriamente mais comunicativos, com a autoestima mais elevada e conseqüentemente mais felizes. Ressalto, aqui, como exemplo, um baile que realizamos e algumas idosas saíram da sala, onde aconteciam as aulas, para colocar um colar, passar um batom e, até mesmo, chamar uma amiga.

Além disso, estagiários de outras áreas, principalmente da Psicologia, vinham nos questionar acerca das atividades de Educação Física que estavam sendo realizadas, pois notaram “modificações” e melhoras em alguns idosos, consequência de nossos encontros. Uma das estagiárias, particularmente, nos relatou como nossas aulas estavam sendo significativas na vida dos residentes, que contavam as histórias e o que acontecia em nossas aulas.

Certa vez, fomos questionados sobre determinada senhora, se havia ido à caminhada que tínhamos proposto em uma das aulas, pois se tratava de alguém com muitas limitações e era pouco participativa e, de fato, ela não havia ido. A resposta foi recebida com surpresa, pois a mesma comentava, como se estivesse participado naquele dia, inclusive o que havia visto na praça em que caminhamos, o que havia sentido e outros detalhes, provavelmente sabia das informações pelo fato de uns contarem para os outros o que acontecia. Sendo assim, foi possível perceber que, além do benefício físico, o projeto estava proporcionando benefício social, psíquico, emocional, de comunicação, criatividade, afetuosidade e criador de novas perspectivas.

A partir de então, começamos a refletir mais sobre a vida desses idosos institucionalizados. Percebemos que, com um trabalho planejado, carinho, atenção e dedicação pode-se contribuir com a qualidade de vida deles, reduzindo sentimentos de insignificância e abandono, trazendo momentos de descontração e prazer, tornando seu processo de envelhecimento mais significativo.

Com a realização do nosso estágio atrelado ao nosso comprometimento e dedicação, a direção quis que as práticas corporais e de lazer com os idosos se tornassem permanentes dentro da instituição, o que ocasionou a contratação do meu colega como recreacionista. Tal fato reflete o reconhecimento, por parte da instituição, no quanto esses momentos eram importantes para os residentes e como estas atividades são potentes para a melhora da qualidade de vida.

Cabe ressaltar que olhar para o contexto, a partir da ótica de outra pessoa, não é tarefa fácil. Desta forma, a

entrevista semiestruturada nos pareceu ser o instrumento mais adequado, uma vez que permite explorar as respostas dadas pelo participante. A escolha das questões norteadoras também é complexa. Contudo, como nos ensina Minayo (2013), a pesquisa se faz pesquisando e ela modifica o pesquisador a outros olhares e reflexões, os quais estamos expondo nesta análise dos dados.

Comecei a entrevista questionando o que o recreacionista entendia por lazer. De acordo com ele, lazer é “[...] *toda a prática que te dá prazer e que tu tem vontade de fazer no momento*”. Nessa perspectiva, Dumazedier (2001) também diz que lazer:

[...] é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (p. 34).

Com isso, então, podemos entender que lazer é toda e qualquer atividade que o indivíduo, no seu tempo livre deseja realizar, sem preocupações ou obrigações ligadas a isso. Também podemos entender que lazer não só está ligado a alguma prática, mas sim ao momento que o indivíduo tem para repousar, desligando-se de qualquer atividade que exija movimento e/ou interação social.

As práticas corporais e de lazer mais realizadas pelo recreacionista na instituição são: baile, caminhada, jogos de cartas e tabuleiro. Vale ressaltar que o baile acontece uma vez por semana fora da instituição, mas o recreacionista, juntamente com outros funcionários, são os responsáveis por levar os idosos até o clube da cidade em que o baile acontece. Junto a isso, a instituição cede um transporte para o deslocamento deles. Já as outras atividades, em sua maioria, são realizadas dentro da instituição.

De acordo com a fala do entrevistado, quando diz que, a partir das atividades propostas, os idosos se tornaram mais

ativos, comunicativos e mais felizes, podemos fazer uma relação com Soares *et al.* (2015, p. 645), quando expõem que a velhice deve ser compreendida com base em uma “polissemia dos modos de envelhecer na contemporaneidade”. Ou seja, viver o envelhecimento não mais como um momento de “espera pela morte” ou de um simples conformismo com as “perdas” que ele acarreta, mas, sim, descobrir novas possibilidades de vivenciar a velhice de maneira prazerosa.

As atividades desenvolvidas pelo recreacionista, além de promoverem o distanciamento da solidão, também têm como objetivo melhorar a qualidade de vida desses idosos. Esta, apesar de seus múltiplos conceitos, Vecchia *et al.* (2005, p. 247) explicam que estes variam entre os diferentes autores, sendo um conceito subjetivo, mas que “[...]para a maioria dos idosos, está relacionado ao bem estar, à felicidade, à realização pessoal, enfim, à qualidade de vida nessa faixa etária”.

A preocupação com a qualidade de vida dos idosos também é preocupação dos seus familiares, como é relatado pelo recreacionista: *“Quando o familiar vai levar o vô, ele sempre tem medo de que o vô se sinta isolado, se sinta sozinho e a recreação é uma forma de introduzi-les, de enturmar eles, entendeu? Até pra fazer eles se adaptarem melhor no ambiente”*.

Com isso, percebe-se que a qualidade de vida é um conceito muito subjetivo. Compreende o resultado e a manutenção de uma vida e de um envelhecimento bem sucedido, no qual o indivíduo é capaz de conseguir realizar suas tarefas diárias, além de estar satisfeito e feliz. Acreditamos que, no âmbito do asilo, estes aspectos são fundamentais, pois para muitos dos idosos é sua última morada.

Importante esclarecer que os asilos são contextos construídos e constituídos socialmente de longa data. Peixoto (2000) relata que, no século XX, principalmente na França, os asilos foram criados pelos próprios familiares dos velhos, sendo essa estada um tipo de internato para os idosos esperarem sua morte. Embora estejamos no século XXI, esta concepção da finalidade do asilo, originárias no século passado, ainda estão vivas no imaginário social e a ociosidade dos idosos nestes

contextos remete à espera da morte.

No relato do entrevistado, percebe-se a apreensão dos residentes por quebrar a ociosidade quando este diz que os idosos aguardam ansiosos pela sua chegada e se ele não vai ou não chega no horário que costuma ir, os idosos começam a perguntar por ele. Isso mostra o quanto aquela atenção é fundamental para eles, pois, na grande maioria das situações, a partir do momento em que o indivíduo passa a ser residente de uma ILPI, seus familiares, aos poucos, começam a desligar-se do idoso, resultando em um distanciamento entre o idoso e sua família, o que, muitas vezes, se transforma em abandono. (SOARES *et al.*, 2018).

Sendo assim, conforme explicam Soares *et al.* (2018), o idoso passa a conviver e a viver com pessoas que não faziam parte do seu cotidiano, adquirindo novos hábitos em sua rotina e, principalmente, criando laços afetivos entre eles e com outras pessoas, nesse caso, com seus cuidadores e, especialmente, com o recreacionista.

Corroborando com isso, Mãe (2016) nos ensina de uma forma muito poética, ao escrever sobre a velhice, contando a história de Silva, que fora colocado em um asilo e que:

[...] precisava deste resto de solidão para aprender sobre este resto de companhia. este resto de vida, américo, que eu julguei já ser um excesso, uma aberração, deu-me estes amigos. E eu que nunca percebi a amizade, nunca esperei nada da solidariedade, apenas da contingência da coabitação, um certo ir obedecendo, ser carneiro. Eu precisava deste resto de solidão para aprender sobre este resto de amizade. (p. 243).

Nesse sentido, o entrevistado lembra quando os cuidadores e funcionários do asilo relataram sobre suas atividades que: “*antes eles [idosos] ficavam muito parados, não faziam nada e agora eles notam [cuidadores/funcionários] que eles [idosos] estão bem mais ativos, parecem mais felizes, como se comunicam mais*”. Tal afirmação vai ao encontro dos estudos de alguns autores, ao afirmarem que o lazer promove e potencializa nos idosos institucionalizados a

capacidade de estabelecer novas e significativas relações sociais, e, sobretudo estimula a busca por autonomia.

Com isso, atividades que despertem e influenciam os idosos a tomar suas próprias decisões também proporcionam maior contato com a realidade, pois de acordo com Lanowicz (2000) os distanciamentos e afastamentos do mundo do trabalho favorecem o rompimento dos laços sociais e das relações com o mundo material. Desse modo, podemos concluir que são fundamentais as práticas de atividades, principalmente para os idosos que se encontram nas ILPI's, pois, além de promover o distanciamento da solidão, a socialização com outros idosos e sua busca por autonomia, promove também, a aproximação deles com os valores que muitas vezes se perderam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] nunca eu teria percebido a vulnerabilidade a que um homem chega perante outro. nunca teria percebido como um estranho nos pode pertencer, fazendo-nos falta. não era nada esperada aquela constatação de que a família também vinha de fora do sangue, de fora do amor ou que o amor podia ser outra coisa, como uma energia entre pessoas, indistintamente, um respeito e um cuidado pelas pessoas todas”. (VALTER HUGO MÃE).

Este trabalho teve como principal objetivo analisar a repercussão das práticas corporais na vida dos idosos, que se encontram institucionalizados em um Asilo no município de Rio Grande/RS. Além disso, pretende-se entender o sentido dos benefícios que as práticas corporais e de lazer acarretam na vida desses idosos. Tendo em vista que é de suma importância esse tipo de estudo, diante de pesquisas já realizadas que constataram que a população idosa está aumentando e a estimativa é que, por volta do ano de 2050, haverá mais idosos do que crianças. Através dessa pesquisa, a hipótese inicial se confirma diante das evidências encontradas, quanto à ressignificação do idoso, tanto a partir da visão da nova direção, que guiam as ações executadas,

quanto às práticas corporais e de lazer em si. Pôde-se compreender, também, o quanto as atividades proporcionam aos idosos melhoras sociais, psíquicas e cognitivas, além de beneficiar a autoestima, momentos de descontração, de felicidade, a busca por autonomia, promovendo uma melhora significativa na qualidade de vida.

Apesar das práticas contribuírem para uma ressignificação da velhice, elas não esgotam a visão que o idoso ainda carrega consigo sobre o envelhecimento. Isso porque, a ideia do idoso como um ser proativo não exclui as outras formas de se enxergar e de viver essa etapa (como os aspectos relacionados à solidão, perda de capacidades, perda de autoestima, etc.), mas, sim, o próprio espaço mostra que essas duas noções se entrelaçam e coexistem.

Foi possível perceber e constatar que as atividades mudaram e continuam mudando a vida dessas pessoas, pois, além de todo o cuidado e atenção que o recreacionista possui com esses idosos, nota-se o sentimento que eles têm de pertencimento, respeito e gratidão pelo trabalho realizado de maneira que torna-se visível o cuidado, a participação e o envolvimento na hora das atividades.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, espera-se que novas pesquisas na área do lazer e das práticas corporais, nas Instituições de Longa Permanência de Idosos, surjam a partir deste trabalho. Por isso, acreditamos que novas pesquisas podem ser realizadas partindo de outras metodologias e enfoques sobre o mesmo assunto. Também esperamos que este trabalho possa auxiliar e incentivar os gestores de outras instituições à implementação deste tipo de atividades, visando principalmente a toda essa ressignificação da vida desses idosos e objetivando sua inserção no ambiente, que passará a ser o seu novo lar.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. 1ª Edição. Porto Alegre: Penso, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4ª Edição. São Paulo: Edições 70, 2011.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. 1ª Edição. São Paulo: Edusp/Fapesb, 2004.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. 3ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FELIX, Jorgemar Soares. **Economia da Longevidade: o envelhecimento da população brasileira e as políticas públicas para os idosos**. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Economia Política) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

GORDILHO, Adriano *et al.* **Desafios a serem enfrentados no terceiro milênio pelo setor saúde na atenção ao idoso**. Rio de Janeiro: UnATI, 2000.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. 2ª Edição. Petrópolis, RJ. Vozes. 2011.

MÃE, Valter Hugo. **A máquina de fazer espanhóis**. 1ª Edição. São Paulo. Editora Globo. 2016.

MATOS, Cássio Luiz Aragão de Matos. **Envelhecimento, Terceira Idade e Consumo Cultural**. In: III ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS E CULTURA. n. III, 2012. Bahia, 2012. Disponível em: <<http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/Envelhecimento-terceira-idade-e-consumo-cultural.pdf>>. Acesso em 03 de mar de 2019.

MEDEIROS, Paulo Adão de *et al.* Avaliação da qualidade de vida de idosos institucionalizados: revisão sistemática de estudos quantitativos. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 1, p. 1-22, jan./mar. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. Edição. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOURA, G. DE, DE SOUZA, L. Práticas de lazer de idosos institucionalizados. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 69-93, out/dez de 2013.

NETTO, Matheus Papaléo. **História da velhice no século XX: Histórico, definição do campo e temas básicos**. In: E.V. Freitas., L. Py., A.L. Néri., F.A.X. Cançado., M.L. Gorzoni, M.L e S.M. Rocha (Eds.), Tratado de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro:

Guanabara Koogan, p.1-12, 2002.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Saúde mental: nova concepção, nova esperança.** Relatório Mundial da Saúde. Lisboa, Portugal: 2002.

PEIXOTO. **Envelhecimento e Imagem: as fronteiras entre Paris e Rio de Janeiro.** 1ª Edição: julho de 2000. São Paulo. Annablume. 2000.

PRADO, Alessandro Rovigatti do. DE CARVALHO, Yara Maria. Sobre a velhice institucionalizada: um desafio para a educação. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 2, p. 593-605, jan/mar, 2014.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. ECKERT, Cornelia. **Etnografia: saberes e práticas.** In: PINTO, C. R. J., GUAZZELLI, C. B. (Orgs.). Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9301/5371>>. Acesso em 27 de fev 2019.

SILVA, Luana Rodrigues Freitas. Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 15, n. 1, p. 155-168, jan-mar. 2008.

SITE DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **População idosa mais do que dobrará até 2050.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/populacao-idosa-mais-do-que-dobrara-ate-2050-especialista-da-onu-pede-foco-em-direitos/>>. Acesso em: 26 de agosto de 2017.

SOARES, MOURÃO, ALVES JÚNIOR. O doce amargo sabor do envelhecimento: discursos, práticas corporais e experiências geracionais. **Movimento**, v. 21, n. 3, p 645-657, jul-set. 2015.

SOARES, *et al.* Sentimentos, expectativas e adaptação de idosos internados em instituição de longa permanência. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 22, 2018.

VECCHIA, Roberta Dalla. Qualidade de vida na terceira idade: um conceito subjetivo. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. v. 8, n. 3, 2005.

IWANOWICZ, Jozefa Bárbara. O lazer do idoso e o desenvolvimento prosocial. In: BRUHNS, H. T. (Org.). **Temas sobre lazer.** Campinas: Autores Associados, 2000. p. 101-29.

POSFÁCIO

Em três breves textos, publicados no livro “44 Cartas do Mundo Líquido Moderno”, Zygmunt Bauman (2011) nos toca o ombro e diz:

Em nenhum momento crucial da história da humanidade, os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida. (p.79)¹.

Esse toque de Bauman é mais um caso de operação do seu filtro analítico, que tudo faz passar pela metáfora da liquidez. Sua tese, em geral, se debruça sobre o fato de que a condição humana estável, a solidez duradoura e o mundo previsível de outrora foram realocados, através de uma política de derretimento das instituições modernas, das práticas de comunicação no convívio humano e no domínio entre as ações individuais e as políticas coletivas para a vida. Assim, desenvolvemos uma forte atração pela efemeridade do consumo, pela instantaneidade das sensações, sem falar na produção de relações mais *softs* e fluídas. E, dentro desse mundo avesso a projetos de longo prazo, insiste ele, o “pacote de conhecimentos”, obtido na passagem pela escola ou pela universidade, não passa sem arranhões. Ou seja, cada vez mais parece sedutora a ideia de um conhecimento para uso

¹ Os três textos a que se fez referência estão sob o mesmo título provocativo: O mundo é inóspito à educação? Para mais, ver: BAUMAN, Z. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

único, rápido e aplicável.

Sem dúvida, esse é um desafio muito claro aos bancos universitários, em especial aos que estão distribuídos nos prédios das licenciaturas. Afinal, como trabalhar com formação de professores para atuar em diferentes espaços educativos, se estes mesmos espaços vêm passando por metamorfoses, num estalar de dedos? Que docência é essa que precisa estar articulada à realidade, quando mal conhecemos os contornos que formam essa realidade? A experiência do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande vem mostrando que, se não há fórmulas, há saídas que podem arejar a formação, desde que a pergunta seja: que subjetividade docente pretende-se formar?

O primeiro ponto a destacar para responder esta questão é o próprio entendimento ampliado de licenciatura a ser tomado. Seu *lócus* de intervenção docente não é restrito ao ambiente escolar, expandindo-se em larga escala para o universo não-escolar, uma vez que planejar, organizar, ministrar e avaliar são ações pedagógicas em voga de todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem. Esta é uma prerrogativa que inclusive constitui o perfil do egresso estabelecido no projeto político-pedagógico do curso, desencadeando na produção do currículo.

Um segundo aspecto a destacar, que talvez para o leitor faça mais sentido, após passar pelos oito capítulos desta obra, refere-se aos trabalhos de conclusão (TCC), como produtos que carregam as marcas de como a pesquisa atravessa o currículo do curso. Neste caso em particular, ao invés de um período remoto ao final do processo de formação, há um desenho curricular – especificamente no que se refere ao quadro disciplinar – que privilegia o contato com a pesquisa, colocando-a, longitudinalmente, ao longo do curso, desde o semestre de entrada.

Oficina da Informação, Ciência e Produção do Conhecimento, Seminários de Pesquisa I, II, III, IV e V são disciplinas dispostas no seguimento do processo formativo, cujas ementas indicam o estudo dos elementos sustentadores

de uma pesquisa científica, passando pela construção e defesa de um projeto de pesquisa e culminando na elaboração e defesa do TCC. Isso sem falar de alguns exercícios investigativos propostos por dentro das demais disciplinas, ou mesmo nas oportunidades de participação em grupos de estudo e pesquisa, com as respectivas iniciações científicas.

Com isso, queremos dizer que a pesquisa precisa ter lugar cativo na formação inicial, seja para o sujeito caminhar pela pesquisa acadêmica e/ou para ser capaz de se tornar um(a) professor(a)-pesquisador(a) da própria prática. É nesse sentido que Pesce, André e Hobold (2013)² chamam atenção para a necessidade de se ter uma “atitude investigativa em relação aos objetos do campo disciplinar e da docência”, isto é, uma atitude capaz de “elaborar questões, de formular hipóteses, de selecionar e articular dados, levando à construção de um pensamento crítico e investigativo”.

Trata-se de uma postura que traz tensionamentos – e que bom! – com o diagnóstico de vivermos em um mundo extremamente acelerado, profícuo em oferecer conhecimentos em prateleiras, janelas, canais ou em pílulas de 150 caracteres. Por outro lado, as subjetividades docentes que se pretende *movimentar*, através de um currículo, não podem prescindir da criação de um *hábitus* de pesquisa, que não apenas descreva seus objetos, mas invente-os e os problematize, ao ponto de provocar novas perguntas, numa dinâmica constante de ruminação do pensamento.

Os objetos de pesquisa discutidos neste livro, se não fizeram parte de uma agenda em comum, pelo menos compuseram cada qual uma agenda em si para os autores principais e seus orientadores. Perfis *fitness*, lazer para idosos, as lutas nos referenciais escolares, o ensino dos jogos esportivos coletivos, a Educação Física no CAPS, o treinamento aeróbico e de força e a inclusão de alunos com

² PESCE, Marli Krüger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; HOBOLD, Márcia de Souza. Formação do Professor Pesquisador: procedimentos didáticos. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, PUC-PR, Curitiba, p.10242-10255, 2013.

Síndrome de Down foram pautas para seus interlocutores por, pelo menos, cinco semestres, dois anos e meio, mais da metade do curso de formação. Essa é a similaridade entre eles e aquilo que evidencia a potência da multiplicidade de olhares para as práticas corporais, em diferentes espaços educativos. Essa construção mais desacelerada do conhecimento é a saída para quebrarmos o enunciado da liquefação dos projetos de longo prazo? Sem a pretensão de responder – pra você e para o Bauman –, vamos dizer apenas que esse é “um” e não “o” jeito de preparar humanos para um mundo saturado de informações.

Gustavo da Silva Freitas

**EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br**

Gustavo da Silva Freitas

Professor Adjunto do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Doutor em Educação em Ciências (PPGEC/FURG), Mestre em Educação Física (PPGEF/UFPeI), Licenciado em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPeI).

Arisson Vinícius L. Gonçalves

Professor Adjunto do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Doutor em Educação em Ciências (PPGEC/FURG), Mestre em Educação em Ciências (PPGEC/FURG), Licenciado em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPeI).

ISBN 978-65-5754-039-8

