

**FORMAÇÃO E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM EDUCAÇÃO FÍSICA,
ESPORTE E LAZER**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ**

CAMPUS FORTALEZA

REITOR

Virgílio Augusto Sales Araripe

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

José Wally Mendonça Menezes

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO

Tássio Francisco Lofti

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

Ivam Holanda de Sousa

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Reuber Saraiva de Santiago

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

Zandra Dumaresq

DIRETOR-GERAL DO CAMPUS FORTALEZA

Eduardo Bastos

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Clautistony Pereira do Carmo

REDE CEDES – NÚCLEO CEARÁ (EQUIPE)

Andreyson Calixto de Brito

Antônio Guilherme da Silva Viana

Antônio Ulisses de Sousa Júnior

Basílio Rommel Almeida Fechine

Daniel Pinto Gomes

Samara Moura Barreto de Abreu

(Organizadores)
BASÍLIO ROMMEL ALMEIDA FECHINE
ANDREYSON CALIXTO DE BRITO
ANTONIO ULISSES DE SOUSA JÚNIOR
DANIEL PINTO GOMES
SAMARA MOURA BARRETO DE ABREU

FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER



INSTITUTO FEDERAL
Ceará

programa

rede
cedes



SECRETARIA ESPECIAL DO
ESPORTE

MINISTÉRIO DA
CIDADANIA



PÁTRIA AMADA
BRASIL
GOVERNO FEDERAL

IFCE
Fortaleza
2020

Formação e práticas pedagógicas em educação física

© 2020 Copyright by Basílio Rommel Almeida Fechine, Andreyson Calixto de Brito, Antonio Ulisses de Sousa Júnior, Daniel Pinto Gomes e Samara Moura Barreto de Abreu (Orgs.)

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL
EFETUADO DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Conselho Editorial

Andreyson Calixto de Brito
Antonio Ulisses de Sousa Júnior
Basílio Rommel Almeida Fechine
Daniel Pinto Gomes
Samara Moura Barreto de Abreu

Colaboração Técnica

Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação - PRPI - IFCE

Projeto Gráfico e Capa | Valdiano A. Macedo

Foto da Capa | Sabrina Moura

Editora Filiada à



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Bibliotecário responsável: Carlos Henrique da Silva Sousa CRB N° 3/1042

F723 Formação e práticas pedagógicas em educação física, esporte e lazer / Basílio Rommel Almeida Fechine (Org.) ... [et al.]. - Fortaleza: IFCE, 2020.

256 p. : il. color.

Esta obra faz parte das ações do programa do Centro de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer (Rede CEDES) da Secretaria Especial do Esporte (Ministério da Cidadania), através da parceria com professores de educação física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), onde reside o Núcleo da Rede CEDES - Sede Ceará.

Inclui referências.

ISBN: 978-85-54263-14-0.

1. Educação Física. 2. Formação Docente. 3. Prática Pedagógica. I. Brito, Andreyson Calixto de (Org.). II. Sousa Júnior, Antonio Ulisses de (Org.). III. Gomes, Daniel Pinto (Org.). IV. Abreu, Samara Moura Barreto de (Org.).

CDD 796.07

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 7

PREFÁCIO 9

EIXO INTEGRADOR TEMÁTICO: FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

“ENTRE O RISO E O CHORO”: APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS SERTÕES DE CANINDÉ

Ingrid La Belle Nascimento Clarindo, Wilson Nóbrega Saboia, Samara Moura Barreto de Abreu 13

**“NOVOS” PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OS NE-
XIALISTAS**

Flávio Wirtzbiki, Luana Caetano de Medeiros Lima, Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida 33

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GINÁSTICA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Kaline Lígia Estevam de Carvalho Pessoa, Juliana Moreira da Costa..... 61

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA À DISTÂNCIA SOBRE O ENSINO DAS ATIVIDADES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Jayme Felix Xavier Junior, Diego Luz Moura 77

PEDAGOGIA DO ESPORTE APLICADA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NAS MODALIDADES DE ESPORTE DE COMBATE

Heraldo Simões Ferreira, Danilo Bastos Moreno, César Augusto Barroso de Andrade, João Airton de Matos Pontes..... 97

**EIXO INTEGRADOR TEMÁTICO:
PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**O QUE DIZEM AS AULAS DE NATAÇÃO SOBRE O LUGAR DO
ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE**

Daniel Pinto Gomes, Bernadete de Lourdes Ramos Beserra..... 121

**DO ASFALTO À QUADRA: O SKATE NA ESCOLA – SABERES IM-
PRESSOS NESTA RELAÇÃO**

*Liana Lima Rocha, Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira, Luciana
Venâncio, Maria Eleni Henrique da Silva, Luiz Sanches Neto* 147

**EDUCAÇÃO FÍSICA, AMBIENTAL E INCLUSIVA: UM RELATO
DE EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO DESENVOL-
VIMENTO E APRESENTAÇÃO DE JOGOS SENSORIAIS A
UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA**

João Paulo dos Santos Oliveira, Rafaela Dias de Melo..... 169

**EIXO INTEGRADOR TEMÁTICO: EDUCAÇÃO FÍSICA E OS
TERRITÓRIOS DA PRÁXIS EXTENSIONISTA**

**NARRATIVAS EM QUADRINHOS: EXPERIÊNCIA DE SI NO PRO-
JETO DE EXTENSÃO PRÁTICAS CORPORAIS INCLUSIVAS**

*Samara Moura Barreto de Abreu, Thaidys da Conceição Lima do
Monte, Maria Janaina Lustosa Souto, Gabriela Cruz Tavares, Ma-
ria Naiane Gomes Ferreira.....* 187

**EM CANINDÉ A VIDA É LONGA: UM ESTUDO ENVOLVENDO
COGNIÇÃO, ATIVIDADE FÍSICA, ESPORTE E LAZER NA
COMUNIDADE**

*Basílio Rommel Almeida Fechine, Nicolino Trompiere Filho, Thayla-
ne Bastos Santos Fechine, Samara Moura Barreto de Abreu, Andrey-
son Calixto de Brito.....* 201

**TERRITORIALIDADES FORMATIVAS NO PROJETO DE EXTEN-
SÃO CAPOEIRA E EDUCAÇÃO**

*Andreyson Calixto de Brito, Samara Moura Barreto de Abreu, Basí-
lio Rommel Almeida Fechine, Hyvnna Ribeiro Gomes de Brito ..* 225

SOBRE OS AUTORES 249

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de ações do Centro de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer, REDE CEDES/ Núcleo Ceará, via ação programática da Secretaria Especial do Esporte do Ministério da Cidadania. O “núcleo” conta originalmente com professores de educação física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), que buscaram firmar parcerias com pesquisadores de outras instituições, ligados a laboratórios, grupos de pesquisa e programas de pós-graduação na Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pernambuco (IFPE), além de professores-pesquisadores da rede estadual de ensino do Estado do Ceará, tendo como objetivo divulgar um construto dialógico acerca da Formação e Práticas Pedagógicas em Educação Física, Esporte e Lazer, buscando reconhecer as implicações formativas nas territorialidades da Educação Básica e/ou Superior assim como em programas e projetos sociais, cujas experiências apontem para o devir crítico-reflexivo. Com Proposições teóricas e/ou práticas que substanciem a mobilização de saberes docentes em Educação Física. Categorizados em temáticas centrais na: Educação Física, Formação, Prática Pedagógica, Saberes Docentes, Esporte e Lazer.

Basílio Rommel Almeida Fachine
Samara Moura Barreto de Abreu



PREFÁCIO

Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

Com alegria e entusiasmo, apresento este livro, dedicado à *Formação e Práticas Pedagógicas em Educação Física, Esporte e Lazer*.

Os artigos trazem o resultado de estudos e experiências da Rede Cedes, Núcleo Ceará, que vem se dedicando com zelo ao debate sobre a condição docente dos profissionais da área e à influência da Educação Física na formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas práticas escolares, e em outros lugares da ação desses especialistas.

Quero saudar, inicialmente, a esse grupo de estudos e pesquisas: é uma satisfação saber que, no IFCE, a Educação Física conta com essa dedicação, da qual resultam trabalhos que oferecem significativas contribuições para a formação de novos/as professores/as e para a respectiva ação docente, sempre em sintonia com as circunstâncias sociais, culturais e econômicas que envolvem os sujeitos que a protagonizam.

O livro está organizado em três eixos integradores temáticos. O primeiro é dedicado à Formação Docente em Educação Física, tema de central importância para a área: em grande medida, o que se realiza nas escolas é resultado de investimentos (ou a falta deles) na formação de professores/as. Aproximar a formação e a atuação docente é desafio permanente, e os textos trazem reflexões e proposições que contribuem significativamente para tanto.

Ainda nesse sentido é que são interrogadas as peculiaridades e vicissitudes da formação de licenciados em Educação Física nos sertões do Canindé, no Ceará, a partir de narrativas autobiográficas; que se discute a emergência de novos/as professores/as que queiram indagar os nexos possíveis entre as ações que os envolvem – os “nexialistas” –, em uma interpretação instigante

sobre o lugar do professor de Educação Física nas escolas; que se problematiza a inserção da ginástica na formação docente, tendo em vista o seu ensino em escolas, lugar com sua especificidade, que requer, portanto, um planejamento voltado às identidades das pessoas que lá estão; que se relata uma experiência de formação a distância, com professores/as de várias regiões do Brasil, envolvendo outra prática interessante, as atividades circenses e as possibilidades que oferecem para a Educação Física; e ainda se questiona como uma pedagogia do esporte pode contribuir para as modalidades esportivas de combate.

Sem questionar as maneiras de formar professores/as de Educação Física; sem propor novas possibilidades de aproximação do real; sem considerar o tratamento a ser dado às diferentes práticas corporais na especificidade da formação de licenciados para atuar nesse lugar peculiar que é a Escola, corre-se o risco, que não é pequeno, de fazer da preparação de professores/as mera repetição de códigos, procedimentos e práticas que não levam em conta dois princípios fundamentais da ação docente: partir das pessoas que constituem o público de destino dessa ação – crianças, adolescentes, jovens e adultos – e considerar as circunstâncias culturais e econômicas em que estão imersas. Sem esses dois princípios, a formação reduz-se a uma burocracia desconectada e artificial, e a atuação docente torna-se isolada, limitada e pobre.

O segundo eixo integrador temático do livro são as Práticas da Educação Física na Educação Básica. Agora, entramos em contato com experiências realizadas em escolas. E a natação é o objeto de análise e sua prática é tomada como possibilidade de perguntar sobre o lugar do esporte no IFCE. Outra reflexão é sobre o *skate*, prática que tem cada vez mais adeptos, mas ainda é pouco disponibilizada na Educação Física, então, pensar em sua inserção na escola é uma possibilidade; uma Educação Física cada vez mais inclusiva é o que se quer, por isso, há o convite para conhecer uma experiência de compartilhamento de jogos sensoriais planejados para envolver uma turma que havia acolhido e abrigado uma estudante com deficiência.

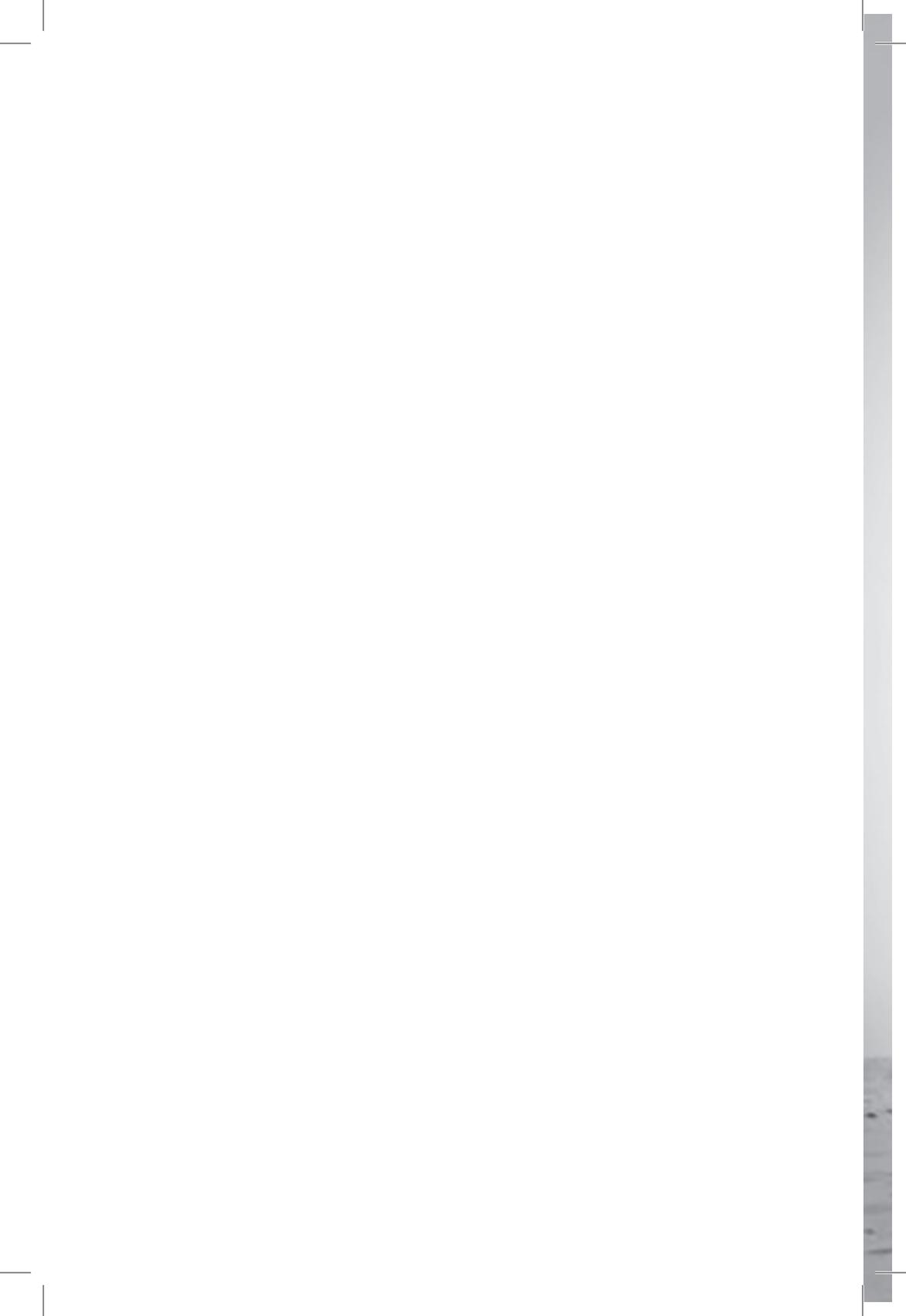
Natação, *skate*, jogos sensoriais: possibilidades de organização do ensino de Educação Física em perspectiva aberta a novas maneiras de usufruir de práticas corporais. Inspiração para nova ação docente nas escolas.

Já o terceiro eixo integrador é a relação entre a Educação Física e os Territórios da Práxis Extensionista. Aqui, a Educação Física projeta-se além dos muros escolares, e se enraíza na comunidade, por meio da extensão. Assim, encontramos novamente o desejo de inclusão de pessoas com deficiência em práticas corporais, em interessante experiência com narrativas em quadrinhos, aproveitando-se desse formato para estimular as pessoas envolvidas a escreverem sobre si mesmas. Depois, somos levados a conhecer o elo entre cognição, atividade física e lazer, em uma comunidade de Canindé. E ainda ver aproximações entre a capoeira, uma das práticas mais identificadas com a história do povo brasileiro, e a educação, em outros lugares de sociabilidade e formação.

Abrir-se à comunidade e propor projetos de extensão foi outra maneira que o grupo do IFCE encontrou de dialogar com as pessoas imersas em suas circunstâncias, para, ao mesmo tempo, também aprender com suas experiências, seu conhecimento, alargando e enriquecendo a formação de professores/as de Educação Física.

Três eixos integradores, três convites à reflexão sobre a Educação Física: a formação de seus/as professores/as; a sua inclusão nas escolas de educação básica; e as suas possibilidades educativas em outros territórios formativos. Em todos esses lugares, o ensejo de realizar boas práticas, que façam sentido para as pessoas envolvidas.

É a riqueza que este livro oferece e pode ser aproveitada em nossos trabalhos. Boa leitura!



**EIXO INTEGRADOR TEMÁTICO:
FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**“ENTRE O RISO E O CHORO”: APRENDIZAGENS NA
FORMAÇÃO DOCENTE DE LICENCIANDOS EM EDU-
CAÇÃO FÍSICA NOS SERTÕES DE CANINDÉ**

Ingrid La Belle Nascimento Clarindo

Wilson Nóbrega Saboia

Samara Moura Barreto de Abreu





“ENTRE O RISO E O CHORO”: APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS SERTÕES DE CANINDÉ

Ingrid La Belle Nascimento Clarindo

Wilson Nóbrega Saboia

Samara Moura Barreto de Abreu

INTRODUÇÃO

O caminhar na e pela docência é, sem dúvida, um momento singular para cada discente em formação inicial. Problematizar e compreender essa trajetória e seus dilemas cotidianos, assim como as relações sociais estabelecidas durante esse período, se colocam como importantes para a reflexão sobre o sentir-pensar a formação, sobretudo, como meio de empoderamento de aprendizagens pedagógicas, político-sociais e existenciais. Põe em relevo também a atenção às subjetividades e sensibilidades, entre o lugar híbrido do vivido, nas conformações “entre o riso e o choro”.

Transpomos, em sentido metafórico, o título posto na obra de João Batista Freire, *O Jogo: Entre o Riso e o Choro*, para fazer uma leitura da formação como um jogo, em equilíbrio de acontecimentos, ora previsíveis, ora imprevisíveis; também de sentimentos, ora felizes, ora infelizes.

Desse modo, trazemos, neste capítulo, o jogo do “formar” como objeto de estudo, pautado na experiência vivida na formação docente no Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE - *campus* Canindé, situando as aprendizagens pedagógicas, político-sociais e existenciais.

1 O LUGAR DA FORMAÇÃO – “LÁ NO SERTÃO”

Para entender a formação docente, em Canindé, é preciso, primeiro, compreender o espaço no qual nossos sujeitos-autores estão inseridos, em uma breve delimitação.

O município de Canindé está localizado no Sertão Central do Estado do Ceará e conta com 74.473 habitantes, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010. A população estimada, no ano de 2017, era composta de 77.514 pessoas, vivendo em uma área de 3.218,481 quilômetros quadrados (IBGE, 2017).

O IFCE - *campus* Canindé surgiu do Plano de Expansão, Fase II, da rede de ensino tecnológico do País, iniciado a partir da elaboração de planejamento realizado pelo Governo Federal, em 2007. Em operação desde o dia 15 de março de 2010, o *campus* Canindé, antes de sua instalação no atual prédio, chegou a funcionar na Escola Frei Orlando local. O *campus* é formado por um corpo de quase cem servidores concursados, com 35 técnicos administrativos e 64 professores, além de 40 servidores terceirizados. Desde o princípio das suas atividades, até o início de 2017, o *campus* Canindé já entregou, à sociedade, 487 profissionais, dos quais 293 concluíram cursos de nível superior e 194 integralizaram cursos técnicos (IFCE, 2018).

A licenciatura em Educação Física tem expressividade, no tripé ensino-pesquisa-extensão, e elogiado, quando foi visitado, em 2013, por representantes do Ministério da Educação (MEC), no âmbito do reconhecimento do curso. Projetos como Capoeira e Educação; Práticas Corporais Inclusivas; Brinca Criança; Nadando em Saúde; dentre outras extensões, aportam inúmeros trabalhos. Essas ações destinadas à comunidade, resultaram, e continuam gradativamente inspirando, em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos científicos, monografias de graduação e especialização. No âmbito dessa historicidade, o curso já formou 160 alunos (IFCE, 2018).

Desse lugar de estudos, demarcamos nossa história de formação e profissão, constituindo o lócus deste objeto de estudo.

2 AS NARRATIVAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

As transformações ocorridas em ciências sociais e humanas, no final dos anos 1980, repercutiram no pensamento educacional

e, posteriormente, na formação de professores (PEREIRA, 2000). Nesse período, pesquisas que buscam trazer à tona um debate centralizado no papel do professor evidenciam a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além dos aspectos acadêmicos, e envolva as subjetividades sociais e profissionais.

Nessa conjuntura, surgem estudos que utilizam como referência um movimento pedagógico que dá vez e voz aos atores (professores), e consideram as suas histórias de vida e trajetórias pessoal e profissional.

De acordo com Nóvoa (1995), esse movimento, também epistemológico, opôs-se a estudos anteriores, que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade nos professores em decorrência da separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando os “modos de ser e existir”, sem separabilidade das relações pessoais e profissionais.

Conforme reitera esse autor, o movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Nesse ínterim, a produção científica sobre a formação docente assume, então, um papel de suma importância para a apreensão das singularidades e dos elementos do fenômeno educativo, pelas narrativas autobiográficas.

Conforme aponta Passeggi (2000), as narrativas são “como um fragmento do mundo sócio-histórico” estando associada às relações que o indivíduo faz no trajeto de sua existência dentro da universidade e na sociedade. Para Moraes (2004, p.170):

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma atitude reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite, a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso, compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa,

permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido ou lugar) com aquela narrada (e/ou com outras).

Desse modo, as narrativas legitimam-se como fontes imprescindíveis, ainda que não as únicas, de compreensão dos fenômenos humanos. Os estudos baseados em narrativas autobiográficas afirmam-se como possibilidade de conceber esses fenômenos e experiências humanas como objeto de conhecimento, permitindo sua análise e interpretação. E a pesquisa tem o propósito fundamental de oportunizar aos indivíduos florescer, aprender, crescer e se desenvolver, a partir de suas experiências pessoais, profissionais, formativas, em um “processo de caminhar para si”, que se configura, segundo Josso (2004, p. 59),

como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.

Atento ao sentido implicado das narrativas como entrelaçamento de apreensão da identidade, formação e do desenvolvimento docente, nosso trabalho propõe-se a compreender a formação nos seus aspectos mais subjetivos, percebendo a beleza da construção da identidade docente, levando em consideração as diferentes realidades de vida, os anseios e medos, as alegrias e conquistas, suas convicções, seus saberes, seu modo de ver e se relacionar com o mundo, pelas narrativas autobiográficas dos sujeitos que são carregadas de singularidades, e se tornam conhecimentos científicos, quando se analisa a práxis humana.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trouxemos como ancoragem teórico-metodológica a abordagem autobiográfica, dos autores Josso (2004); Souza (2006); e Nóvoa (1995; 2010).

Caminhamos, portanto, por uma pesquisa qualitativa, de abordagem autobiográfica. Demos voz aos sujeitos-atores a partir de narrativas que nos disponibilizaram um olhar de valorização das subjetividades dos envolvidos e de suas trajetórias, assim, esta abordagem está centrada na compreensão dos processos de formação, conhecimento de si e de aprendizagem. O método autobiográfico permite que seja:

[...] concedido uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais, qualidades que o distinguem, aliás, da maior parte das metodologias de investigação em ciências sociais. (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23).

Como fonte de coleta de dados, apreendemos as entrevistas autobiográficas de quatro sujeitos/atores licenciandos em Educação Física, em trajetória de conclusão (sexto semestre) da turma 2015.2, do IFCT - *campus* Canindé, considerando, como critérios de inclusão, serem discentes regularmente matriculados; e apresentarem disponibilidade temporal para participar de entrevistas, no período indicado, conforme o cronograma da pesquisa.

As narrativas foram tomadas como *corpus* de análise da pesquisa. Conforme afirmam Poirier *et al.* (1999, p.108), o *corpus* pode ser compreendido como “[...] um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir [...]”.

Devido à subjetividade dos dados, foi utilizada a análise interpretativa-compreensiva, de Ricouer (1996), com espelhamento em Souza (2006), a fim de compreender os inúmeros conjuntos de singularidades que as histórias de vida e formação oferecem. A leitura foi feita em três tempos, conforme Souza (2006, p. 79) nos orienta.

Para a análise interpretativa das fontes utilizei a ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Desta forma, a

interpretação aconteceu desde o momento inicial da investigação-formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação, a qual se organizou a partir dos seguintes tempos: - Tempo I: Pré-análise/ leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa compreensiva do *corpus*. (SOUZA, 2006, p. 79).

No que tange aos aspectos éticos, o estudo não representou nenhum dano aos sujeitos da pesquisa, pois seguiu as normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, definidas na Resolução 510/2016. Assim, os participantes foram informados sobre os objetivos e as finalidades do estudo, e, após aceitarem participar, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das narrativas coletadas nas entrevistas autobiográficas será apresentada conforme as aprendizagens pedagógicas (conhecimentos pedagógicos), e aprendizagens político-sociais (conhecimentos políticos e sociais), e aprendizagens existenciais (conhecimentos na dimensão pessoal/humana – “ser no mundo”), a partir das contribuições de Josso (2007), por meio dos dilemas vividos (choro) e as alterações/transformações de pensamento-ação no âmbito da formação docente em educação física (riso), a partir das experiências vividas pelos sujeitos. Optamos por fazer um recorte no âmbito dessa categorização, apreendendo as narrativas que mais trouxeram representação coletiva sobre o vivido, uma vez que o espaço destinado para este escrito é limitado.

4.1 Disposições de aprendizagens pedagógicas

No que tange às aprendizagens pedagógicas (Quadro 1) verificamos como relevo de ocorrências apresentadas pelos sujeitos entre o “riso” e o “choro”: 1. A compreensão do sujeito

(aluno) em sua realidade social; 2. A afetividade como dimensão humana educativa; 3. A transformação do pensamento hegemônico esportivista posto historicamente na segregação de gênero apontada na experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); 4. Prática/experiência nos estágios como elemento de superação do medo da docência e afirmação da identidade docente; 5. Os professores como espelho para a construção da identidade docente. Essas aprendizagens fortalecem o entendimento da Educação Física como produção social, cultural e humana. Alguns destaques das falas foram extraídos para percepção dessas representações.

Durante a entrevista, quando indagávamos sobre a formação pedagógica, era nítido o encantamento narrativo de todos os participantes nesse enredamento temático, evidenciado na forma como as palavras eram ditas, sempre em tons brandos e entre sorrisos, ao contar as experiências vividas. Frases como “perceber o outro”, “ver o outro” e a palavra “empatia” foram usadas pela maioria dos sujeitos.

Quadro 1 – Disposições pedagógicas

Disposições Pedagógicas		
Dilemas “Choro”	<i>Em relação ao aspecto humano tenho um relato de fato no estágio em que uma criança ela me deu um tapa e ela começou a chorar depois, eu disse você me bateu? ela começou a chorar. Só que eu percebi que aquilo era da realidade dela e quando ela viu que fez aquilo comigo ela tava sofrendo, ela começou a chorar e me pediu desculpa. (Sujeito 1)</i>	<i>O Pibid foi maravilhoso, foi muito bom, até porque o nosso público era só de meninos. Eu e minha dupla (Janete) dávamos aula de futsal e o que a gente teve que fazer um enfrentamento para eles nos aceitarem como professoras ministrando um esporte “feito para homem” foi muito difícil, porque eles eram muito resistentes. (Sujeito 3)</i>
Reconfiguração do pensamento-ação como ato formativo “Riso”	<i>Esse dia foi muito marcante, porque me ensinou muito e eu pude aprender que a criança, quando ela entra na sala de aula, ela traz toda uma bagagem da família. Ela traz tudo que ela vive em casa, <u>então, o professor ele tem que ter outro olhar, ele tem que ter outro olhar</u> e no mesmo instante eu não fiquei chateada, pelo contrário, né, eu vi ela chorando, ela me pediu desculpa e deu um abraço, ela é muito agitada, sabe? Ela implicava com todos os colegas e depois eu pude ver ela de outra maneira. Acredito que esse dia do estágio que tenha contribuído na minha formação humana. (Sujeito 1)</i>	<i>E nós falamos: não é assim, a minha dupla dizia eu vou jogar, ela jogava, ensinava, eles tiveram que respeitar, tiveram que engolir, né, e depois a gente viu o respeito, porque quando a gente pediu que eles fizessem o desenho, a gente viu que o projeto do Pibid deixou saudade para ele. <u>Então, foi bom desafio, só menina, para dar a oficina de futsal só para menino, no final de tudo a recompensa da aceitação.</u> (Sujeito 3)</i>
Implicações de aprendizagens	<p>A compreensão do sujeito (aluno) em sua realidade social e a afetividade como dimensão humana educativa</p> <p>Experiência de formação humana no estágio supervisionado</p>	<p>A transformação do pensamento hegemônico esportivista posto historicamente na segregação de gênero</p> <p>Prática/experiência nos estágios como elemento de superação do medo da docência.</p> <p>O encantamento pela docência</p> <p>O espelhamento da docência pela relação didática e afetiva com professores.</p>

Fonte: Elaboração das autoras.

A partir da análise das colocações do sujeito 1, foi possível trazer como implicação de aprendizagem as experiências vivenciadas na trajetória formativa, no mais tocante ao estágio supervisionado na educação infantil e como essa vivência foi imbuída de afetividade e compreensão do sujeito-aluno, sobretudo, como fonte para a formação humana, possibilitada a partir da sensibilidade e flexibilidade do que foi vivido.

Pino (1997, p. 128) destaca afirmativamente que os fenômenos afetivos reverenciam-se nas experiências subjetivas, que desvelam a maneira como cada sujeito “é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele”. Portanto,

os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo. (PINO, 1997, p. 130-131).

Ainda que os fenômenos afetivos pertençam à natureza subjetiva, o fato não os torna emancipados da ação do meio sociocultural, já que estão relacionados com a qualidade dos tratamentos entre os sujeitos; nesse caso, professor/aluno, enquanto experiências vivenciadas. Dessa forma, presume-se que tais experiências vão marcar e contribuir para a aprendizagem de ambas as partes, no sentido afetivo, sobretudo, na formação humana. O embrutecimento e a “correria” do cotidiano, a modernidade líquida (BAUMAN, 2001), muitas vezes, não nos permite falar sobre o que é

sentido. Foi possível perceber a alegria nas narrativas, ao ser revelada a humanização na experiência docente.

Entendemos que a experiência pode transformar e formar os sujeitos. Como evidência dessa colocação, o sujeito 3 também apontou, como disposição pedagógica, a transformação do pensamento esportivista hegemônico, imposto historicamente, de segregação de gênero. O dilema trazido pela discente era a falta de aceitação e legitimação de professoras no ensino de um esporte “feito para homem”. A sociedade precocemente condiciona as crianças, ao submetê-las ao “mundo azul e ao mundo rosa” e o processo de socialização desses dois mundos, que são distintos, pode ser encontrado durante suas brincadeiras. As atividades são determinadas pelo adulto, de acordo com o sexo, impondo, à criança, uma prática que talvez ela nem queira.

Por entenderem que estruturalmente vivemos em uma sociedade machista e no esporte não é diferente, os alunos do Pibid, ainda no ensino médio, compactuavam com o mesmo preceito sexista e ultrapassado de esporte de menino e esporte de menina, pois o que havia sido experienciado, pelo grupo, era essa realidade. Portanto, foi possível ver como “riso” o modo de superação dessa estrutura, ocasionada pela experiência formada pelas bolsistas do Pibid, com o empoderamento pela práxis, para a quebra do sistema patriarcal que era imposto aos alunos; e, para os alunos, a transformação desse sistema.

Contudo, é preciso entender que a formação inicial é o nascer desse processo de construção da identidade docente. Assim, durante o percurso individual que engloba toda a nossa vida profissional, pode-se vivenciar a desconstrução de pensamentos; o nivelamento e/ou aperfeiçoamento da nossa própria prática; e também passar por outras formas de espelhamentos, que mostram nossa constante mudança, e que esse processo pode ou não estar lapidado, inacabado, pois depende das subjetividades dos autores envolvidos e das considerações de fatores exterodeterminados.

4.2 As disposições de aprendizagens político-sociais

A partir das narrativas trazidas pelos sujeitos da pesquisa, foi possível perceber, quanto à formação política, uma inexpressividade de palavras; certo receio ao falar sobre o tópico em questão, o que evidenciou, durante as entrevistas, uma ausência clara de recordar as experiências, ou aprendizagens, que os remetesse a isso, e/ou um desinteresse, nesse âmbito, durante a trajetória formativa.

Por elencar, na mesma pergunta geradora, as disposições políticas e sociais, os sujeitos sempre falavam primeiro da formação social, como forma de escape, ou de pensar por mais tempo em como responderiam sobre a formação política. As apreciações políticas foram ressaltadas em respostas a outras perguntas, quando os licenciandos não percebiam que, ao fazer declarações sobre “as políticas de cotas” ou “sobre a educação deficitária no ensino básico”, estavam proferindo discursos políticos de possíveis aprendizagens repercutidas durante esse trajeto (Quadro 2).

Quadro 2 – Disposições político-sociais

Disposições Político-Sociais	
Dilemas “Choro”	<i>Nas minhas séries iniciais até o ensino médio a gente <u>não tinha uma aula que falasse na política como um todo, que realmente despertasse o senso crítico. Tive oportunidade de mudar ao ingressar na licenciatura, na educação física, de outra formação.</u> (Sujeito 4)</i>
Reconfiguração do pensamento-ação como ato formativo “Riso”	[...] sai daqui diferente! Acho que o aspecto mais relevante da minha formação que vai contribuir para quando eu chegar dentro da sala de aula é a condição de <u>me deparar com diversas situações diferentes dos alunos, cada um com sua história e cultura de vida e formação</u> , ela vai me ajudar olhar o aluno diferente. (Sujeito 4)
Implicações de aprendizagens	Pensamento crítico pela percepção política no ato educativo. Ampliação do olhar. Ato educativo estreitado a um conceito de formação na Educação Física pautado na história e cultura de vida do aluno.

Fonte: Elaboração das autoras.

A grandiosidade do projeto de democratização do ensino superior proveniente das instalações dos Institutos Federais de Educação, nos sertões, possibilitou uma educação pública, gratuita e de qualidade, para esses sujeitos. Conforme os excertos narrativos do sujeito 4, a graduação foi o primeiro momento, ao longo de suas vidas, que lhe oportunizou o olhar além, o sair da “caixinha”. Compreendemos, portanto, que a formação inicial trouxe a criticidade para dentro da vida social e do fazer profissional desses indivíduos, com sinalizações/indícios de leituras político-sociais.

Ao apreciar relatos como os do sujeito 4, percebe-se como implicação de aprendizagem essa aproximação de um olhar mais ampliado, na Educação Física, estreitado pelas formações cultural e política. É sobre encarar a sala de aula como um espaço heterogêneo e ver o aluno de maneira singular. Percebeu-se uma maturação nas formações política e social, quando passaram a entender o seu lugar social; compreender a realidade em que vivem ou em que viveram; e buscam fazer a leitura do mundo.

Isso foi proferido nas narrativas de “choro” dos sujeitos 1 e 4, quando contam sobre a lacuna em torno da formação político-crítica na educação básica. As aulas da graduação são a primeira forma de conscientizar-se; o momento de ascensão do pensamento crítico para perceber os fios que tecem as realidades sociais, segundo Freire (1985, p. 125), “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente”.

4.3 AS DISPOSIÇÕES DAS APRENDIZAGENS EXISTENCIAIS

Entendemos que as aprendizagens existenciais (Quadro 3) mobilizam os sujeitos a pensar a transformação de si sobre o que antes poderia ser visto como “impossível”, o “inédito viável”, como nos diz Freire (1992).

Quando indagados sobre a significância da formação no IFCE em suas vidas, todos os sujeitos, sem exceção, tinham suas emoções expostas. Eles sorriam, ficavam com aquele choro que, às vezes, se prende na garganta; alguns deixavam correr as lágrimas pelo rosto e outros ficavam com um misto de “riso e choro”, tudo ao mesmo tempo.

Quadro 3 – Disposições existenciais

Disposições Existenciais	
Dilemas “Choro”	<i>No início, não tinha computador, não tinha internet, entendeu. E aí fui me adequando com ajuda da bolsa permanência, que também me ajudou muito, muito. E outro obstáculo que eu encontrei também foi a questão de que o bolsa permanência ele ajuda mas ele não supre todas as nossas necessidades, então eu tive que procurar o trabalho né, tem que manter o trabalho e conciliar o trabalho com a faculdade. Esse é muito importante até hoje até agora, no finalzinho, é o que mais pesa, cada dia um obstáculo, cada semana, cada semestre, é difícil, é cansativo, é exaustivo, mas estou aqui de pé e vai dar certo. (Sujeito 2)</i>
Reconfiguração do pensamento-ação como ato formativo “Riso”	<i>Eu sou a primeira pessoa a ter nível superior na minha família é um sonho e eu escolhi tá aqui, eu escolhi educação física, porque eu tive outras oportunidades, eu ganhei bolsa e não assumi e eu escolhi está aqui. Uma palavra para definir é realização. Quando eu cheguei aqui e vi essa imensidão, aqui perto de mim, a grandiosidade do IFCE no sertão. Eu fiquei, sei lá. E eu to aqui e essa pergunta também devia ser feita daqui a alguns anos, quando tiver concursada, com emprego, colhendo os frutos. (Sujeito 2)</i>
Implicações de aprendizagens	A resiliência de um sonho como sustentabilidade pessoal e familiar; a possibilidade do “ser mais”.

Fonte: Elaboração das autoras.

Para entender o porquê desse misto de riso e choro, é necessário compreender que a sociedade brasileira encontra-se em profunda crise, devido a qual somos destinados a romper com os paradigmas impostos. Como apontado por Gramsci (citado por GADOTTI, 1998, p. 86), “vivemos um momento histórico no qual o bloco hegemônico dominante entra em crise, frente à ameaça de um novo bloco histórico”. Nunca, na história deste

país, havíamos sonhado com um processo que possibilitasse o diploma de nível superior para os filhos da classe camponesa, para os filhos dos sertões.

Ter esperança, ter oportunidade de “*ser mais*” (Freire, 2005), leva os envolvidos a uma transcendência. Estranho é quem compreenda a realidade que viveu nos sertões e não entre nesse misto de emoções. Muitos desses sujeitos serão os primeiros da família a ter nível superior, como traz a narrativa de “riso” do sujeito 2, no Quadro 3, em que também se observa que os dilemas nas disposições existenciais são similares. Trata da dificuldade de permanência na universidade, assimilada pela deficiência financeira; e, como consequência, a complexidade de conciliar o trabalho com a vida acadêmica e, outras vezes, a falta de estrutura de transporte para ida e volta da universidade. Assim como a complicação de adaptar-se ao sistema curricular acadêmico, pois é proveniente do ensino básico deficitário.

Dessa forma, reiteramos o conceito de dilema, que guia esta análise a partir de Sacristán (1995, p. 87): “os dilemas representam os pontos de conflito e insegurança da estrutura de esquemas, desde o nível mais pragmático, passando pelos esquemas estratégicos, até as ideias e valores de base que sustentam a articulação ação-pensamento”. E que abriga, portanto, momentos de intenso conflito interior e de um diálogo subjetivo que nunca se traduz em decisão fácil (BEN-PERETZ; KREMER-HAYON, citados por ZABALZA, 1994).

Com base nas implicações de aprendizagens dos discentes, nota-se quão magnífica é a formação, ao oportunizar o sonhar, redefine diversos projetos de vida; possibilita um processo de acreditação de si; constrói e desconstrói pensamentos; derruba muros de um sistema falido, que nos diz o que devemos ou não ser; transforma as ideias e nos ancora em primazia de coragem e resiliência. Assim, nossa “existencialidade” (JOSSO, 2007) está sempre em movimentação, a partir do que se pode ou não sonhar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando por esse objeto, a partir do outro, conhecemos o “nós”. As narrativas transcendem as histórias de vida e tocam na alma. Deram vida ou forma às sensibilidades e a outras inquietações, por justiça social, que só foram apreendidas nesse processo. Puderam construir, nessas professoras/pesquisadoras em formação, mais amor pela prática docente, sobretudo, o olhar para o outro, e o entendimento de suas bagagens existenciais.

Reiteramos a importância das experiências, durante o percurso formativo, por meio dos achados nas aprendizagens pedagógicas, pois foi possível constatar que a prática/experiência nos estágios e no Pibid possibilitaram a superação do medo da docência; a afirmação da identidade docente; a compreensão pelo modo afetivo do sujeito/aluno; e a humanização nas relações de aprendizagem.

Durante a escuta sensível das narrativas sobre as aprendizagens político-sociais, ficamos apreensivas pela inexpressividade dos sujeitos, ao falarem de suas vivências. Por atrelar nossas experiências às deles, necessitávamos de mais clareza em suas falas, porém, ao refletir, durante esse processo, percebemos a singularidade dessas experiências. Com isso, situamos que a graduação foi o primeiro momento, para esses sujeitos, de reconhecimento e desvelamento da realidade, criticamente.

No entanto, como achados deste estudo, tem-se a ampliação desse olhar crítico e as consequentes transformações no papel do ser social e político, e, assim, do ser docente. Percebemos a criticidade dos pensamentos por uma legitimação da Educação Física escolar como um componente curricular transformador e perguntamos: Que implicações de aprendizagem teríamos, se as aulas da disciplina, no ensino básico, tivessem assunções de significância?

Nas considerações relacionadas às aprendizagens existenciais, somos inflamados por sentimentos que permeiam o “riso e choro”, ao declarar e sentir o sonho do formar-se como fonte de transformação dos sistemas impostos aos filhos e filhas da classe

trabalhadora; aos filhos e filhas dos sertões. A emancipação do pensamento possibilitou o “ser mais”, com base na acreditação de si, antes do formar, ainda não percebida.

A partir do que vivemos em torno das narrativas dos sujeitos da pesquisa, considera-se que a graduação deve ser envolvida de doçura, de empatia, visto que os dilemas e as escolhas que nos acompanham durante esse tempo não são fáceis. As aulas têm importante papel de escuta, de diálogo, para expressar nossas experiências e assim refletir criticamente, de forma coletiva ou não, sobre nossas práticas, para então ressignificar nossos saberes e caminhar em direção à transformação da escola, educação e sociedade.

REFERÊNCIAS

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 2. ed., São Paulo, Cortez, 1998.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Trad. de Maria do Carmo Monteiro Pagano. Artigo recebido em jun. 2007. Aprovado em ago. 2007. **Educação** - Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

MORAES, A. A. A. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**, v. 15, n. 2 (44), maio/ago. 2004, p.165-173.

NÓVOA, A. (coord.). **Professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, M. C. **Memoriais de formação**: processos de autoria e de (re)construção identitária. III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL. São Paulo; Campinas, 2000.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências. ENCONTRO SOBRE TEORIA E PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS. **Anais [...]**. Campinas: Gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 5-24, 1977.

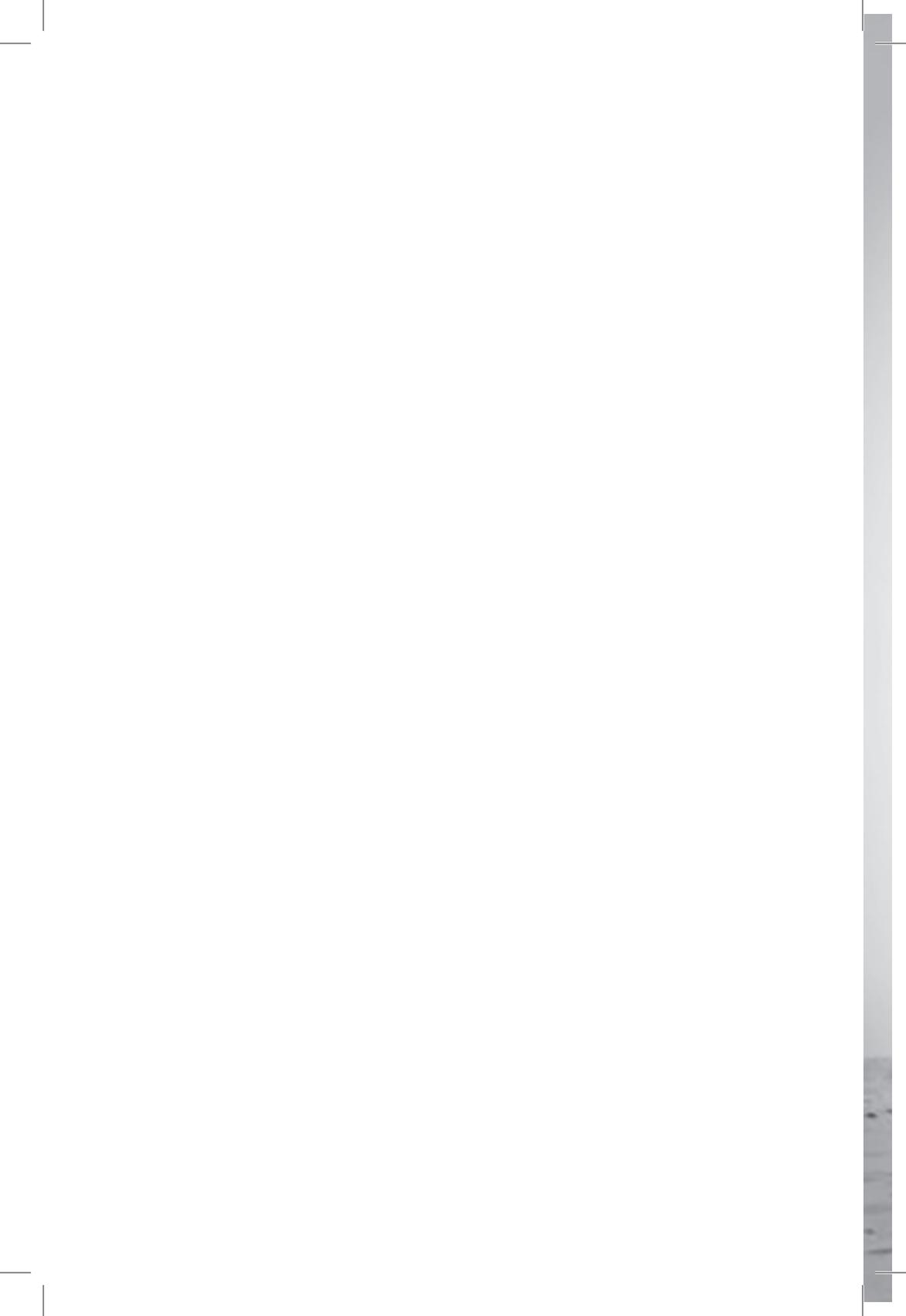
POIRIER, J. *et al.* **Histórias de vida**: teoria e prática. Trad. de João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Lisboa: 70, 1996.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação e professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Uneb, 2006.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 19



**"NOVOS" PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
OS NEXIALISTAS**

Flávio Wirtzbiki

Luana Caetano de Medeiros Lima

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida





“NOVOS” PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OS NEXIALISTAS

Flávio Wirtzbiki

Luana Caetano de Medeiros Lima

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

INTRODUÇÃO

Com tantas mudanças no processo educacional, questionamos: Qual deve ser o perfil do professor de Educação Física, para atuar na escola da atualidade? Um generalista? Ou um especialista? Quem sabe um nexialista? Tais indagações norteiam a reflexão aqui proposta sobre o perfil que o professor de Educação Física deve assumir no cenário atual de educação. Segundo Cortella (2014, p. 13), a educação encontra-se condicionada à prática dos educadores e às suas próprias intenções. O autor enfatiza a importância de se manter o equilíbrio na distância entre a cautela e o ímpeto.

Minha reflexão não se dirige para a constatação da “inexorável passagem do tempo”, mas sim para uma análise de como algumas concepções sobre a noção de tempo em Educação condicionam as práticas e, no limite, governam parte das intenções dos educadores. Penso, entretanto, que esse agir a partir do hoje nos mostra o quanto é difícil – mas não impossível – manter o equilíbrio na distância ente a cautela e o ímpeto.

Primeiramente, acreditamos que o ensino deva ser colaborativo e interativo, desse modo, o aluno passa a ser o protagonista de todo o processo educacional e as relações são construídas a partir das experiências mediadas pelo professor. Assim, entender que a escola que idealizamos é possível e não algo utópico. A escola apresenta-se, como um ambiente formal de educação

que une sujeitos diversos e com normas que insistem em “padronizar” o ensino, desrespeitando a individualidade e o tempo que cada um apresenta para absorver o conhecimento. Com isso, surge o papel que o “novo” professor de Educação Física deverá desempenhar dentro da escola. Acreditamos que esse professor já exista, pois não precisamos de novos, mas sim de mudança de atitudes dos que já desenvolvem suas ações dentro da escola.

Tal profissional deve ser um pesquisador do conhecimento e de forma significativa, atrativa, contextualizada e lúdica, deve disseminá-lo para os alunos, de forma que consigam ressignificar e promover o processo de assimilação, relevante para seu desenvolvimento intelectual, físico, e até mesmo moral. Afirma D’ Ambrósio (1996, p. 95) que “o professor está permanentemente num processo de busca de aquisição de novos conhecimentos e de entender e conhecer os alunos. Portanto, as figuras do professor e do pesquisador são indissolúveis”.

O professor de Educação Física não deve propor conceitos, ou pedir que seus alunos imitem exercícios já ultrapassado e descontextualizados, mas sugerir caminhos para que possam transformar os pontos de exclamação em verdadeiras interrogações e que, juntos, consigam construir um conhecimento significativo. Para Antunes e Alves (2014, p. 10), “um professor que dá um conceito está muito distante daquele outro que sugere possíveis caminhos para se descobrir este conceito”.

Entendemos que o professor de Educação Física deve, assim, “romper” com os conceitos previamente estabelecidos, que enaltecem o profissional generalista, aquele que deve saber de tudo superficialmente, e com conceitos de especialistas, que se limitam a uma área específica. O professor de Educação Física, no novo cenário educacional, portanto, deve ser nexialista, pois precisa ter a visão do todo e não só das partes. É necessário um professor de Educação Física que assuma que não conhece todas as respostas, mas sinta curiosidade em ir pesquisar sobre os temas que fundamentam sua atuação diária para sempre desenvolver a práxis educativa, conectando-a com a teoria.

Entender que a educação merece um olhar diferenciado, para que a práxis educativa possa ocorrer de forma adequada dentro da escola, é perceber que é necessário acompanhar a evolução social. Os professores de Educação Física devem instigar em seus alunos a curiosidade, para que não ocorra a mudança apenas na estrutura física da escola, e as práticas educativas sejam condizentes com a realidade dessa nova geração que domina, por exemplo, e utiliza os aplicativos e quanto mais se apropriam dessa tecnologia, mais desejo tem de aprender.

O professor de Educação Física deve ser capaz de fazer nexos, criar pontes e em ousar, sem temor, antes, durante e após suas aulas. De acordo com Antunes e Alves (2014, p. 40): “[...] há caminhos e oportunidades quando se tem ousadia...”. E questionam: “O que os alunos ganhariam com isso? A ousadia de pensar”. O processo educacional não é fácil, mas também não é impossível de ser concretizado. Com um bom sonho e disposição para ter “trabalho”, certamente os docentes conseguirão desenvolver aulas significativas e prazerosas para os alunos, os protagonistas do processo educacional.

1 A IMERSÃO TECNOLÓGICA E O NEXIALISMO: A REALIDADE QUE IMPÕE A NECESSIDADE NEXIAL

Imersos em Tecnologia - e mais Espertos. Esse é o título de um artigo publicado pela revista *Veja*, edição 1.938, ano 39, de 11 de janeiro de 2006. O trabalho relata o papel da tecnologia da época - TV, DVD, computador e, especialmente, videogames -, na melhoria da *performance* nos testes de inteligência de crianças e adolescentes.

E não é só isso. Como os testes de inteligência e, mais precisamente, de Quociente Intelectual (QI), de maneira geral, são resultados numéricos, e ainda há dúvidas sobre o exato significado de inteligência, a matéria vem recheada de resultados de pesquisas científicas acerca das consequências da imersão tecnológica, que é capaz de tornar crianças e adolescentes mais seguros, com

mais iniciativa, atitude, e capazes de “selecionar e processar informações, a exercitar a lógica e a deduzir, em suma, a raciocinar” (REVISTA VEJA, 2006) e, evidentemente, a partir dessas capacidades, tomar decisões objetivas.

Dentre outras, a revista faz referência à pesquisa da neurocientista Daphne Bavelier, cujo estudo concluiu que a prática regular de jogos de videogames, especialmente de ação, “desenvolve a capacidade visual, a noção espacial e a coordenação motora” (REVISTA VEJA, 2006).

Ainda segundo a revista, a pesquisa foi realizada com três grupos de estudantes da Universidade de Rochester, em Nova York. O curioso é que a cientista incluiu, nesses grupos, alunos que nunca tinham jogado videogame. Durante dez dias, um grupo praticou um jogo de ação chamado *Medal of Honor*. Outro praticou um jogo de encaixe de peças geométricas, enquanto que o terceiro grupo não praticou jogo algum, nesse período (BAVELIER, 2003).

Em seguida, segundo a matéria, foram feitos testes de percepção visual e espacial, e de agilidade motora, e o grupo de alunos que jogou o *Medal of Honor* obteve melhor resultado do que os outros dois grupos. Importante ressaltar que a matéria não descreve a metodologia para aferição das qualidades elencadas, tampouco estabelece uma conceituação dessas qualidades na abordagem da pesquisa, nem as condições em que esses protocolos foram utilizados. De qualquer maneira, a matéria jornalística não tem o compromisso de fazer essa exposição. No entanto, em pesquisa na internet encontramos vasta bibliografia de autoria da Dra. Daphne, com relatos de suas pesquisas, descrevendo como os jogos de ação modificam a atenção seletiva visual, interferem sobre tarefas de memória e em jogadores de videogames de ação, e, ainda, como os videogames de ação tornam nossos cérebros mais rápidos e melhores.

Ainda de acordo com a revista *Veja* (2006, p.70):

Estudos feitos com as modernas técnicas da tomografia mostram que o videogame ativa e exercita mais áreas do cérebro

do que outras atividades de lazer. O hipocampo e o córtex pré-frontal trabalham incessantemente para decorar manobras, truques e senhas necessários para passar de fase o que, segundo especialistas, aperfeiçoa a memória do jogador.

O educador e linguista norte-americano James Paul Gee é citado por Bomfoco e Azevedo (2012) como um dos “pioneiros a reconhecer as possibilidades de aprendizagem dos Jogos Eletrônicos (JEs)”. Segundo os autores, “Gee é pesquisador de letramento (*literacy studies*, em inglês) na Universidade Estadual do Arizona (EUA) e desenvolve um trabalho original sobre JEs e a aprendizagem”. De acordo, ainda, com os autores, James Paul Gee “levanta dois pontos importantes na sua reflexão sobre os JEs e a Educação”.

O primeiro é que os JEs ensinam e o jogador está constantemente aprendendo sobre o jogo enquanto joga, pois os JEs trazem bons princípios de aprendizagem. O segundo é que a prática dos JEs proporciona experiências enriquecedoras e que posteriormente podem ser úteis de alguma forma aos jogadores, o que contraria a ideia de que os JEs são apenas uma forma de lazer cuja prática não traria benefícios aos jogadores em suas áreas de atuação. (BOMFOCO; AZEVEDO, 2012, p. 6).

Ainda prosseguem expondo o pensamento de Gee sobre os Jogos Eletrônicos:

Os JEs exigem que o jogador reflita constantemente e encontre soluções para situações complexas, exercitando o gerenciamento de recursos e tomada de decisões; os JEs exercitam o uso da intuição do jogador, assim como a reflexão e a adaptação de uma situação-problema a outra similar, transferindo o conhecimento aplicado a uma situação para novas situações; a partir do desenvolvimento do JE, o jogador aprende a gerenciar simultaneamente todos os objetivos imediatos e finais do jogo. Possivelmente, o mais importante aprendizado promovido pelos JEs é que, através da sua prática, o jogador aprende a aprender, pois necessita pensar

e refletir sobre os acontecimentos do jogo e seus objetivos, aprendido este que pode ser estendido à prática de outros domínios semióticos (DS) (GEE, 2004 *apud* BOMFOCO; AZEVEDO, 2012, p. 6).

E os autores continuam, complementando uma reflexão cujos elementos fundamentarão o tema que aqui nos propomos a apresentar e desenvolver para, então, no momento adequado, formular objetivos a serem atingidos no presente trabalho:

O processo que incentiva o jogador a “aprender a aprender” por meio dos JEs também foi chamado por Gee (2004) de **ciclo** de “sondagem, criação de hipóteses, sondar novamente, pensar novamente”: o jogador tem que sondar o JE, observando e interagindo com seus cenários, personagens e as habilidades adquiridas ao longo do jogo: enquanto sonda, o jogador reflete e cria hipóteses sobre o que os eventos, textos, objetos, ações em que se envolve podem significar, e assim decide o que fazer a cada momento para obter um resultado positivo; a partir dessas hipóteses, o jogador sonda novamente o JE, interagindo com seus elementos para observar o que acontece; o jogador recebe *feedback* como resposta a sua interação, aceitando ou repensando a sua hipótese original. (BOMFOCO; AZEVEDO, 2012, p.6, grifos dos autores).

Esse é o cenário habitado pelas gerações que estão se preparando para o futuro e que, em breve, estarão comandando os destinos da humanidade. Nele, a geração Y começa a estabelecer esse elo tecnológico, enquanto a geração Z já nasce conectada.

Dialeticamente, com a complexidade cada vez maior da produção de bens materiais, a inteligência humana tem aumentado - efeito *Flynn* (SCHELINI, P. W. *et al.*, 2013) - e produzido mais sofisticação, ou seja, mais avanços tecnológicos, nessa produção; o que, desse modo, realimenta o processo, aumentando ainda mais a inteligência humana. Pesquisadores diversos têm afirmado isso (DA SILVA, J. A. *et al.*, 2003). Afirmam mais, estabelecendo relações entre diversas sociedades, seus níveis tecnológicos, sociais,

econômicos, políticos, educacionais e de saúde, com a inteligência individual e a coletiva dessas sociedades.

Segundo Schelini, P. W. *et al.* (2013), citando Lynn e Harvey (2008), a cada década, há ganhos aproximados de três pontos, em termos do QI, entre crianças no período escolar, e de cinco pontos entre adultos. Essa referência está sujeita a uma série de considerações e, inclusive, questionamentos, na medida em que não é identificada precisamente, por exemplo, a população com a qual a pesquisa é feita, seu nível socioeconômico e outros dados que sustentam essa generalização. Entretanto, não há como negar o progressivo aumento da inteligência humana, ao longo do tempo, na medida em que a sociedade acompanha a evolução científica, tecnológica e também evolui.

A revista *Veja* (2006) também afirma, sem citar fontes, metodologia e instrumentos de pesquisa, que a inteligência humana evoluiu 20 pontos, da década de 1970 até 2006. Considerando que o período inclui a formação da geração Y no ambiente tecnológico e o nascimento da Z, já imersa em tecnologia, significa dizer que, nesse período, a tecnologia é o ingrediente nootrópico e fundamental dessa evolução.

O fato é que essas novas gerações são mais dinâmicas, mais ágeis na análise, nas decisões e atitudes, e também mais inteligentes; por esses motivos, desafiam a capacidade, especialmente dos professores, de acompanhar o raciocínio delas e lhes apresentar metodologias que se adaptem às suas características comportamentais. Se considerarmos a faixa etária, a geração Y corresponde aproximadamente aos nascidos entre 1980 e 1999 e, a geração Z, a partir do atual século. Então, a geração Y, na média, está fazendo o curso superior, ou já atua no mercado de trabalho, enquanto a Z, correspondente, em sua grande maioria, aos nascidos no presente século, se encontra no ensino básico (MAURER, 2013).

As mais expressivas interrogações imediatamente se colocam, portanto, na relação pedagógica com essas gerações, uma vez que, em geral, os professores não estão instrumentalizados o suficiente para supri-las nas necessidades desse potencial, no

sentido de atendê-las e explorá-los em suas possibilidades. Como despertar a atenção deles? Como trabalhar competências e habilidades, de tal modo que, para essas gerações, sejam relevantes, façam sentido e encontrem a razão de ser? Chinalli (2016, p.1) faz essas indagações da seguinte forma:

Para onde caminha a Educação nesta era tecnológica? Como as novas gerações se apropriam do conhecimento? Ante as mudanças vigorosas que vêm sendo propostas nos processos de ensino-aprendizagem, que metodologias serão utilizadas para a construção dos conteúdos curriculares a partir de agora?

A autora ainda acrescenta:

Em todo o mundo novos processos educacionais estão sendo propostos; o rearranjo dos saberes está sendo construído; e uma nova face da Educação vem sendo moldada: flexível; difusa; realinhada com a complexidade do mundo e com as mudanças nos processos cognitivos das novas gerações. (CHINALLI, 2016, p. 2).

Antes disso, colocamos talvez rever essas competências e habilidades, reconfigurando, assim, o perfil de um homem capaz de atuar em um tipo de sociedade cada vez mais tecnológica, do terceiro milênio, e que se prepara para a colonização extraterrestre, mas cujos desafios, em nosso próprio planeta, são cada vez mais comprometedores, não só da sobrevivência humana, traduzida na superação das questões ambientais, mas também da dignidade humana, traduzida em questões como a superação da fome, miséria e desigualdade social. Assim, construir um homem novo pressupõe, dialeticamente, a sua capacidade de construir também nova sociedade.

É exatamente na conjuntura descrita que entra em cena o professor de Educação Física nexialista. Mas qual a importância do profissional de Educação Física na escola? Seria ele capaz de dar efetiva contribuição na formação do perfil do egresso do Ensino Básico?

A verdade é que o profissional de Educação Física possui enorme riqueza advinda de áreas de estudo e atuação, como os jogos mais diversos; esportes; as atividades lúdicas de maneira geral; as atividades gímnicas, para citar apenas algumas, que, por si só, são capazes de produzir repercussões muito positivas na formação dos alunos, mesmo que o profissional as veja como um fim em si mesmo e não como veículos capazes de, intencionalmente, transmitir valores importantes para a formação do perfil do egresso na escola. Nesse aspecto, se encontra o necessário e verdadeiro papel do profissional de Educação Física da escola. Não acontece assim, porque é ausente a intencionalidade pedagógica que flui do olhar e da atitude nexialista.

Para Negri (2013, p. 6):

Entendemos a Intencionalidade Pedagógica como sendo toda ação consciente, planejada e executada pelo professor/educador, acomodada dentro do cenário pedagógico, determinado como espaço relacional dos que ensinam e dos que aprendem.

Segundo Negri (2013, p. 6), “essa intenção vai além da transmissão do conteúdo pelo conteúdo”. Significa dizer que todos os valores, as competências e habilidades implícitos em jogos, brincadeiras e atividades esportivas, não serão aprendidos, como atitude, sem a intencionalidade que provoca a reflexão, desafia a criatividade e produz as descobertas. As qualidades desenvolvidas pelos jogos eletrônicos não permanecerão como as atitudes descritas por Daphne Bavelier e James Paul Gee, se não forem lazer. O estudo da intencionalidade pedagógica própria da ação do professor nexialista nos leva a concluir que seu uso intencional exigiria a escolha ou produção dos jogos; a análise ou elaboração de roteiros e sua apresentação e introdução em momentos apropriados, de acordo com as habilidades e competências que se quer desenvolver.

Do mesmo modo, durante a aplicação de uma habilidade desportiva coletiva, o professor de Educação Física nexialista po-

derá discutir o que acontece na fração de segundo em que o jogador recebe a bola para passá-la a outro companheiro de equipe. Naquele breve instante, ele deverá analisar o que existe em torno de si; identificar os companheiros de equipe e os adversários; decidir a jogada; e ter a atitude de fazer. A ação pedagógica do professor ensinará que, diante de qualquer situação, ou desafio, esse será o ordenamento de ações capazes do encaminhamento adequado. Negri (2016) afirma que a Intencionalidade Pedagógica não é uma ação isolada, uma vez que, para ser realizada, se relaciona, interage, reflete e exige uma postura aberta de quem a provoca.

Para o professor de Educação Física desempenhar esse papel, será necessário ter *searching*. Para o nexialismo, em princípio, não é uma atividade, é uma atitude.

De acordo com Walter Longo (REVISTA DA ESPM, 2014), há cinco características importantes para a atitude *searching*: A primeira é a fome de informações. Querer saber tudo de tudo! A segunda é que essas informações devem ser abrangentes. Quanto mais gerais forem, mais *insights* podem ser gerados. A terceira característica “é tirar conclusões a cada passo da busca”. A interpretação de cada detalhe pode levar a uma conclusão, a algum sentido ou nexo. O verdadeiro achado não está nas linhas, mas nas entrelinhas. O quarto ponto é estar sempre preparado para persuadir. Dominar o assunto do seu interlocutor, uma vez que informação é poder. No quinto ponto, as ideias geradas na reflexão sobre determinado assunto, não são específicas da solução dele. Podem servir para outro. Essa característica apoia-se em Lavoisier, que deixou a máxima de que na natureza, assim como na vida, nada se cria, tudo se transforma. O nexialismo chama essa quinta característica de *cross-fertilization*. O sexto ponto traz que, para o nexialismo, a atitude *searching* é “exteligência”.

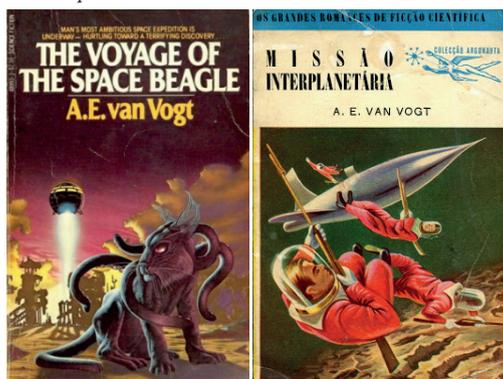
Muitos devem estar se perguntando: Que relação esse tema, o nexialismo, tem com os professores de Educação Física? Para entender de forma satisfatória, é necessário conhecer a origem de tal termo e contextualizar um pouco onde está sendo empregado atualmente, para só depois estabelecer as relações com a disciplina de Educação Física.

O termo “nexialista” surge com a obra de ficção: *Voyage of Space Beagle* (Figura 1), do autor A. E. Van Vogt¹, lançada no ano de 1950 e traduzida, no Brasil, como: *Missão Interplanetária*. O livro conta a história de cientistas da terra que realizam viagens interestelares. Segundo Walter Longo (2009), a obra apresenta um personagem central e esse é o único que pode ser considerado como nexialista, visto que, por não ser um especialista, era pouco valorizado pelos colegas. Mas quando surgia uma situação desafiadora, o nexialista é que surgia como “herói”. Enfatiza Pecconick (2010, p. 221):

O personagem central dessa obra, que inspirou muito toda a série Star Trek, segundo informa Walter Longo, era o único nexialista a bordo e por não ser um especialista em nenhuma disciplina específica, era olhado com certo desdém pelos demais colegas cientistas. Afinal, ninguém considerava o Nexialismo uma ciência de fato. Não é preciso dizer que, em quase todas as situações de perigo ou risco vital da nave e seus tripulantes, era sempre o nexialista que surgia como herói, graças à sua habilidade de integrar diferentes matérias ou ciências como psicologia, química e física na busca da solução ou salvação da equipe. Único generalista e integrador processual entre vários especialistas focados em suas respectivas disciplinas, acabava sendo responsável pela solução final que dava sobrevivência a todos e fazia a nave avançar rumo ao futuro e aos novos desafios.

1 Autor: A. E. Van Vogt. Título original: *The Voyage of the Space Beagle*, 1ª edição: 1950. Publicado na Coleção Argonauta, em 1954. Capa: Cândido Costa Pinto. Tradução: Fernando Moutinho. (Disponível em: <http://coleccionoargonauta.blogspot.com.br/2011/09/9-missao-interplanetaria.html>. Acesso em: 2 abr. 2016.)

Figura 1 - Capas na versão original, em inglês: *The Voyage of the Space Beagle*, e, em português, *Missão Interplanetária*



Fonte: Disponível em: <https://www.prosperosisle.org/spip.php?article237> e <https://www.skoob.com.br/missao-interplanetaria-201163ed224674.html>.

O livro descreve as expedições de um grupo de cientistas especialistas, que objetivava desvendar os mistérios de outros planetas até então desconhecidos. Nessa nave, também existia um tripulante que não era especialista, mas que tinha a visão do todo e sempre buscava integrar, dar nexos, aos conhecimentos ou ciências, com o intuito de solucionar os problemas que surgiam ao longo da viagem. Inicialmente, o nexialista era tratado com indiferença, por seus colegas de viagem, mas, aos poucos, ele foi conseguindo mudar essa situação e passou a ser o herói, por sua capacidade de salvar o grupo.

O termo nexialista ainda é pouco conhecido, na área da Educação, mas na área do *marketing*, o nome que surge é o de Walter Longo, especialista que costuma salientar a necessidade de encontrarmos um novo perfil profissional que consiga desenvolver suas ações diárias de forma precisa e relevante. Um profissional que estabeleça nexos entre as áreas do conhecimento para solucionar os principais desafios encontrados diariamente, qualquer que seja a função que desempenha, ou disciplina em que ministre aulas. A revista *HSM Management* selecionou, para seus leitores, em abril de 2011, alguns *highlights* da edição Best Seller:

O Marketing na Era do Nexo, que afirma ser importante, atualmente, o profissional com visão do todo e que saiba onde buscar as respostas para tudo. Afirma também que ser nexialista não é questão de escolha, mas deriva de acúmulo de experiências e que varia de uma área para outra.

2 QUAL O PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?

Anos atrás, era o perfil de profissional generalista, que buscava entender um pouco de tudo e, quando era questionado, ou solicitado para responder sobre algo mais específico, apresentava dificuldade em assim agir ou, muitas vezes, não encontrava soluções plausíveis e imediatas, demorando muito para realizar determinada função. Com isso, surgiu a necessidade de apresentar, ao mercado de trabalho, profissionais especialistas, que sabiam de forma eficiente sobre determinado assunto ou área do conhecimento, mas quando o assunto passava para outro setor, muitas vezes deixava de encontrar solução rápida e hábil, por receio de desempenhar uma função que não dominava.

Os especialistas apresentam-se isolados do todo, o que não facilita a integração entre os profissionais do mesmo setor. “Ilhas” do conhecimento são formadas, na escola, por exemplo. Mas, agora, o mercado de trabalho necessita de um perfil que atenda à sua necessidade de profissionais que não sejam generalistas e nem especialistas. Necessita de um profissional nexialista, que não saiba de tudo, mas consiga encontrar os meios apropriados para solucionar problemas.

A diferença dos generalistas e especialistas, para o nexialista, é que esse foca olhares na questão, em sua maneira de observar, aprender, refletir e concluir, segundo a revista *HSM Management*, que enfatizou aos seus leitores, em abril de 2011, e ainda salienta, algumas características que um profissional nexialista deve apresentar, como: interesse; curiosidade; busque solucionar desafios; adora as interrogações e não as exclamações; é uma pessoa mul-

tidisciplinar; apresenta visão abrangente e não alienada; não nasce nexialista, mas é construído; é atraído pelo inédito; ao ler um livro busca a ideia central e descarta as informações supérfluas; lê vários livros ao mesmo tempo; é revoltado com as incoerências diárias; adora quebrar paradigmas; dentre outras.

3 OS “NOVOS” PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: OS NEXIALISTAS

A escola apresenta-se como uma instituição composta por vários segmentos: discentes, docentes, funcionários e núcleo gestor, além da influência direta dos familiares. Mas como promover um atendimento com qualidade, que garanta um direito que pertence a todos: A disseminação do conhecimento? Perceber essa riqueza de interesses que permeiam a rotina diária da escola é compreender que é necessário planejar diariamente as ações, com avaliações contínuas e permanentes. Avaliar a rotina escolar e seus integrantes é relevante para solucionar certos paradigmas que possam vir a surgir na caminhada, que é árdua.

Segundo Cortella (2014), o desejo de tornar a escola real numa escola ideal, que atenda aos desejos e anseios de toda a comunidade escolar, pode causar um estado de cautela que resultará numa imobilização de atitudes. O cenário atual das escolas e, em especial, das unidades públicas, pode promover essa imobilização, já que os desafios superam as possibilidades concretas e reais. Posteriormente, o autor levanta uma reflexão sobre a Cautela Imobilizadora, que promove certa confiança em pessoas que acreditam que, se não fizerem nada, tudo volta a ser como antes, criando, assim, uma “zona de conforto” e que a hora de mudar pode ser em outro momento. Tal zona acaba sendo negativa, diante de uma resposta rápida e eficiente, que deveria ter sido assumida na escola. A cautela que devemos adquirir, segundo Cortella (2014, p.15), é a que possibilita uma reflexão de nossa prática antes de realizarmos alterações das coisas. E acrescenta as palavras de Paulo Freire: “A prática de pensar a prática é a única maneira de pensar certo”.

Em muitos cenários educacionais, ainda encontramos professores de Educação Física que insistem em ser especialistas; que estão cheios de pontos de exclamação e com poucos pontos de interrogação. São profissionais que sentem já saber tudo o que é relevante para sua atuação e acabam descartando a possibilidade de entender o que o outro desenvolve, ou em que contribui, pois apresenta uma visão retrógrada e descontextualizada.

O professor de Educação Física deve estabelecer nexos entre as experiências adquiridas ao longo de sua existência; os valores que o fundamentam na função que desempenha no âmbito escolar. Só assim conseguirá ser sensível à tomada de decisão assertiva que possibilite êxito nos resultados finais. Contudo, o professor também deve buscar nexos entre os conteúdos necessários para sua disciplina com sua prática pedagógica, para assim promover uma aprendizagem significativa aos seus alunos.

Estabelecer nexos não é uma tarefa fácil, mas se o profissional tem a certeza de seu papel na educação, que é o de contribuir com uma mudança da realidade dos protagonistas do processo educativo, qualquer que seja a disciplina que ministra, no final terá conseguido alcançar seus objetivos.

Assim, surgem os “novos” professores de Educação Física: os nexialistas. Esse profissional já exista e já desenvolve suas atividades dentro da escola, entretanto, ocorre a falta de atitude diante das circunstâncias que surgem ao longo da caminhada. Antes, o professor tinha que ser o detentor do conhecimento, mas agora o avanço tecnológico impossibilita tal suposição. Tudo que o aluno precisa saber pode ser encontrado na internet e até mesmo a explicação de um assunto, caso não tenha compreendido a do docente.

Depois, o professor de Educação Física assume a necessidade de ser especialista num dos conteúdos pertinentes à cultura corporal do movimento. Se fosse professor de esportes, por exemplo, não poderia ministrar aulas de danças ou ginásticas, ou até poderia, mas não seria especialista. A obrigatoriedade de ser um profissional especialista cai “sobre seus ombros” e o impos-

sibilita de diversificar as vivências no ambiente escolar, assim, acaba reproduzindo as aulas que, de alguma forma, domina os conteúdos e não leva em consideração o repertório de atividades que os alunos devem vivenciar no decorrer de sua fase de desenvolvimento, quando estão inseridos no contexto escolar.

Há os que consideram ser impossível romper com certos paradigmas construídos ao longo da história, pois já estão condicionados a repassar o que foi aprendido. É necessário ter a consciência de que, para quebrar certas imposições, devem ser tomadas atitudes e disseminada a curiosidade, tanto própria, quanto entre todos os que os cercam. Quando um professor se acomoda, está sinalizando que não acredita mais no poder renovador e inovador que a educação pode assumir na vida de muitos e entre seus pares. A motivação é algo intrínseco e necessita de estímulos diários, para que não desista diante do primeiro obstáculo.

O professor deve estar consciente de que não domina tudo, mas sabe onde encontrar a solução para muitos problemas considerados insolúveis. Profissionais das escolas também podem ser resistentes a mudanças, principalmente se for acelerada ou se alterar sua “zona de conforto”, conquistada com tanto esforço. Deve-se ter ciência de que nada é para sempre e, na escola, o ativismo não pode ser regra, pois tudo está sempre se modernizando, principalmente se for comparado o perfil dos alunos de 40 anos atrás com os dias de hoje. Tudo se transforma e nada é para sempre! Em tempos anteriores, ter dúvidas era motivo de chacotas, entre os alunos, mas hoje ter dúvidas é sinônimo de interesse. Para Cortella (2014, p. 21), “Gente que não tem dúvida não inova, não cresce, não avança, só repete. Gente que não tem dúvida é incapaz de fazer o novo”.

Surge, assim, a discussão sobre o que é velho e ultrapassado e o novo e lançamento. Os que não dominam computadores, vão assumindo o papel de professores com conhecimento restrito ou com práticas pedagógicas ultrapassadas, pois os interesses dos alunos entram em choque com o que é proposto a eles como

prioridade. Diferente dos professores, os alunos já nascem digitando, mandando mensagem, ou com página no Facebook, com milhões de curtidas de pessoas que nem conheceram ainda.

Cortella (2014) inicia uma discussão pertinente, quanto à relação do conhecimento com o poder, e ressalta a importância de lidar com o conhecimento e sua serventia nos meios educacionais e acrescenta que muitos esquecem que o poder tem por finalidade servir. Concordamos com o autor, quando afirma que, quando um indivíduo usa o poder para servir a si mesmo, acaba fugindo do verdadeiro sentido que é atribuído à obtenção do conhecimento. O poder é atrelado ao conhecimento e deve ser compartilhado com o outro e não utilizado para promover apenas o crescimento profissional, por exemplo.

Um professor de Educação Física deve sempre fazer uma auto avaliação sobre o que já domina e o que ainda desconhece. O primeiro termo promove certo tipo de acomodação e o segundo possibilita a motivação para buscar o novo. Antunes e Alves (2014, p. 12) afirmam gostar muito mais do que desconhecem do que já sabem, pois o que não dominam torna-se um desafio, uma caminhada, uma descoberta e os faz acordar de manhã com vontade. O professor não precisa mudar de escola, para ser um nexialista; mas apenas mudar de atitude, e dar o seu melhor e inovar sempre, em suas práticas pedagógicas, de acordo com os interesses de seu público-alvo.

Um dos paradigmas que precisa ser discutido recai sobre as tecnologias e sua representatividade para os alunos. O acelerado processo de modernização dessas ferramentas assusta bastante o meio escolar, pois os alunos estão no século XXI e as metodologias aplicadas nas escolas estão fundamentadas no processo educacional do século XIX. E como proceder diante de tamanho desnível? O professor é o mediador desse conflito e, muitas vezes, acaba por enquadrar-se em dois termos, referendados por Cortella (2014): a informatofobia, que apresenta aversão à utilização das novas tecnologias, e a informatolatria, que é a veneração às plataformas digitais. Os professores mais experientes, muitas ve-

zes, optam pela primeira forma, pois não foram estimulados, ou pouco ensinados, a trabalhar com tais recursos, aqui o medo de errar prevalece. Já os mais novos, apresentam simpatia para com as tecnologias e quando não conseguem manuseá-las, buscam aprender, pois acreditam que errar faz parte da aprendizagem.

O problema mais grave está na utilização, sem limites, pelos alunos, para a aproximação entre pessoas. Assim, a nova geração acaba se prejudicando e não potencializando o processo educacional de muitos. Falta-lhes o discernimento sobre a forma ideal de uso. E alguém sabe qual foi a primeira plataforma de ensino a distância? Cortella (2014) ensina que a primeira foi o LIVRO. Curiosidade fantástica, pois acaba aproximando os alunos desse instrumento tão significativo. Em tempos passados, a maior parte do conhecimento de uma escola estava contida no acervo de sua biblioteca, mas hoje é possível realizar uma pesquisa na internet e obter o resultado quase pronto. Mas é importante verificar a confiabilidade dos documentos, visto que, muitas vezes, não trazem a verdade, com prejuízo para quem os utiliza. Muitos alunos não se importam com a veracidade das informações e disseminam dados equivocados.

Para os professores, se as novas tecnologias forem utilizadas de forma que possibilitem o aprendizado, pode ser um excelente recurso pedagógico, em sala de aula, entretanto, precisam estar conscientes de que nada substitui uma boa aula expositiva, durante a qual a maioria dos alunos consegue tirar dúvidas e entender o tema exposto. O importante é contextualizar as informações que serão passadas e estabelecer o foco da aula, para que a aprendizagem seja significativa, os alunos aprendam e não apenas decorem os assuntos. O professor, então, passa a mediar as relações entre os conceitos, com o que acontece no dia a dia e o que faz sentido para o aluno.

As novas tecnologias também acabam interferindo diretamente no rendimento do aluno dentro da sala de aula, pois se ele tiver passado boa parte da noite utilizando esses meios, terá comprometida sua capacidade de concentração e entendimento

do que é exposto pelo professor. Assim, não é adequado o professor proibir certas utilizações, mas aqueles que não apresentarem maturidade para escolher o ambiente apropriado, precisam, sim, ser questionados, pois, além de atrapalhar o próprio rendimento, afeta os colegas de sala. Com isso, o professor precisa inovar no que está ministrando e assim estabelecer uma conexão com o aluno, que poderá expressar o que acha pertinente ser discutido.

Algumas características fundamentam o perfil de um professor de Educação Física que deseja se tornar nexialista: não precisa ser especialista em um determinado conteúdo; deve apresentar relevante capacidade de resolver desafios; precisa criar nexos entre os temas e situações favoráveis que resultem em soluções; deve agrupar os diversos pontos de vistas, utilizando o bom-senso; não precisa saber as respostas, mas, sim, o lugar onde encontrá-las; consegue conectar os conhecimentos não relacionados e os indivíduos; é capaz de ordenar caos e conflitos; apresenta o conhecimento necessário para solucionar qualquer problema; incentiva as pessoas a fazerem o seu melhor nas atividades diárias; sabe bem relacionar-se com as pessoas que estão ao seu redor; consegue criar ou adaptar estratégias em suas atividades; tem postura proativa e gosta de trabalhar em equipe. E você, a que grupo pertence? Generalistas, Especialistas ou Nexialistas?

4 A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NEXIALISTA

Ser nexialista é proposta relevante a ser disseminada entre os profissionais que atuam no ambiente formal de Educação. Entendemos como intencionalidade pedagógica a capacidade de criar nexos entre os objetivos previamente estabelecidos e os resultados observados a partir das atitudes dos alunos. Assim, apresentamos no Quadro 1 alguns *cases* que possibilitam uma reflexão sobre tais relações estabelecidas.

Quadro 1 – Intencionalidade pedagógica e o nexialismo

INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA A CAPACIDADE DE CRIAR NEXOS	
Case 1: Habilidades Nexialistas	<p>A partir de afirmações da Revista Veja (2006) no que se refere às habilidades (indiscutivelmente nexialistas) decorrentes do uso de vídeo games:</p> <p>Afirmativa 1: Estudos feitos com as modernas técnicas mostram que o videogame ativa e exercita mais áreas do cérebro do que outras atividades de lazer. O hipocampo e o córtex pré-frontal trabalham incessantemente para decorar manobras, truques e senhas necessárias para passar de fase;</p> <p>Afirmativa 2: Os games estimulam os jovens a relacionar fatos, a não pensar neles como eventos (atitude nexialista);</p> <p>Afirmativa 3: Segundo especialistas, os videogames também ajudam a preparar profissionais mais bem equipados para o mercado de trabalho. “Hoje, as grandes empresas usam como instrumento de seleção os testes e as dinâmicas de grupo que valorizam o raciocínio lógico, a iniciativa e o pragmatismo, qualidades que os videogames ajudam a desenvolver”</p> <p>Sob a forma de lazer sem alguns instrumentos metodológicos de fixação, essas qualidades se perdem na sua objetividade e nas suas aplicabilidades em outras situações. Efetivamente essas habilidades não são fixadas e muito menos transferidas/utilizadas quando em uma prática profissional elas forem exigidas, porque elas ficariam no mundo dos jogos. Sem a situação de aprendizagem devidamente estabelecida e provocativa, ou seja, a intencionalidade pedagógica, não há a fixação sob a forma de aprendizagem. O estudo da intencionalidade pedagógica própria da ação do professor nexialista nos leva a concluir que seu uso intencional exigiria: escolha ou produção dos jogos, análise ou elaboração de roteiros e a apresentação e introdução dos mesmos em momentos apropriados de acordo com as habilidades e competências que se quer desenvolver.</p>
Case 2: Jogando a bola na quadra	<p>Muitos profissionais da Educação Física são mal avaliados na atitude de simplesmente jogar a bola na quadra, para se desincumbir ou se livrar da aula da forma mais cômoda. Vamos imaginar jogar uma bola na quadra e ficar observando o que aconteceria. Em primeiro lugar e durante alguns minutos, os alunos ficariam chutando a bola com todo o grupo correndo atrás dela por onde ela fosse. Depois cansariam disso e um aluno pegaria a bola, poria debaixo do braço e perguntaria aos demais: escuta aqui, a gente não vai formar dois times para jogar, não? (Esse é líder e tem iniciativa). E mesmo que alguns fossem do contra e quisessem manter a bagunça dos chutes, a atitude do líder teria angariado alguns favoráveis à proposta (os solidários e que sabem reconhecer uma boa ideia) e imediatamente sufocariam os do contra, o que finalmente desencadearia a divisão dos times. Durante o jogo, uma série de comportamentos seriam identificados: 1. O dos agressivos que querem ganhar o jogo a qualquer custo, inclusive o de machucar um colega. 2. Os egoístas, aqueles que só querem a bola para si; 3. Os coletivistas que fazem exatamente o contrário; 4. Os solidários que preferem ajudar um colega, se importando pouco com o andamento do jogo; 5. Os tímidos/medrosos/sem atitude que tem medo de participar; 6. Os sem habilidade, que mesmo assim dão lá a sua contribuição; 7. Os justos que sabem reconhecer uma falta ou um gol como legítimo, mesmo que contra a sua equipe; 8. Os que têm um grande potencial para o esporte e que provavelmente deveriam ter uma oportunidade para desenvolver-se; 9. Os vantajosos, mesmo sem habilidade.</p> <p>Atitudes do professor:</p> <p>Observar e analisar essas características de tal modo a poder exaltar, orientar e desenvolver as qualidades observadas e ajudar a outros alunos que considerar necessário.</p> <p>Conversar com os alunos sobre as características observadas e propor atividades de tal modo a contemplá-las.</p> <p>Essa é uma atitude de um professor nexialista? Por quê?</p>

Case 3: Jogo Cooperativo: Competências Nexialistas	<p>Diante dessa situação elaboramos dois jogos cooperativos de tabuleiro. Cada jogo fundamenta sua estrutura na sequência pedagógica: ação, reflexão e ação melhorada. O primeiro foi fundamentado na estrutura do jogo “Obstgarten” em português conhecido como “<i>Frutal ou Pomar</i>” produzido em 1986 pela empresa da Haba, conhecido como “<i>Jogo do Corvo</i>”. Na versão “<i>Nexialista</i>” desenvolvida pelos autores deste artigo, o jogo objetiva conquistar todas as qualidades pertinentes a cada competência (pessoal, social, técnica e atitudinais) atribuídas a um profissional nexialista, que o professor de Educação Física deve adquirir para desempenhar de forma fidedigna sua função para atender o atual cenário escolar. O jogo consiste em quatro participantes ou 4 equipes representando cada cor, que tem como objetivo comum adquirir as 40 qualidades de competências de um profissional NEXIALISTA. O tabuleiro é dividido em quatro partes e cada uma representada por uma cor e em cada cor existem 10 competências do profissional nexialista (vermelho: competências pessoais; verde: competências sociais; azul: competências técnicas e roxo: competências atitudinais). No centro do tabuleiro existe um quebra cabeça dividido em 9 partes com a palavra GENERALISTA/ESPECIALISTA. Cada jogador lança o dado (cada lado do dado tem um símbolo) e de acordo com o resultado pode conquistar uma qualidade referente à cor que apareceu no lado do dado; ou pode escolher retirar duas qualidades de qualquer espaço das zonas de cores, desde que no dado apareça o nome NEXIALISTA; ou ainda será obrigado tirar uma peça do quebra-cabeça se aparecer no dado GENERALISTA/ESPECIALISTA. Se as nove peças do quebra cabeça forem retiradas antes de ser apropriadas as 40 qualidades e/ou competências nexialistas será o FIM DO JOGO, para todos os jogadores participantes. Em um jogo cooperativo ou todos vencem ou todos perdem. É um jogo de meta coletiva comum com interdependência positiva entre os participantes. O jogo tem com proposta principal, estimular nos participantes duas possibilidades: 1. Trabalhar valores cooperativos, e 2. Refletir sobre as qualidades do profissional nexialista.</p>
---	--

Case 4: Jogo Cooperativo: Missão Interplanetária Nexialista	<p>O segundo jogo foi fundamentado na estrutura e regras do jogo “<i>A Beautiful Place</i>” (Lugar Bonito), desenvolvido por <i>Jim Dacove</i> em 1981 e produzido pela “<i>Family Pastimes</i>”, no Canadá, que culminou na criação de jogo de tabuleiro de percurso (ação), que objetiva uma discussão (reflexão) de um “novo” professor de Educação Física, proporcionando uma mudança de atitude (ação melhorada), que necessita de competências pessoais, sociais, técnicas e atitudinais, atuante nas escolas. O jogo apresenta a seguinte composição: 01 tabuleiro (com símbolos e nomes); 01 dado; 04 pinos; cartões (com as competências); e imagens de alienígenas. Os participantes jogam juntos e iniciam cada um nas extremidades do tabuleiro. Os cartões que representam as competências que os jogadores devem adquirir durante a partida ficam sobre a mesa, virados para baixo e logo após, organizam as imagens dos alienígenas, que ficam próximas ao tabuleiro. Depois os jogadores devem cobrir a imagem da nave espacial, que está sendo tripulada por vários professores de Educação Física NEXIALISTAS, com a imagem de uma nave composta por vários profissionais GENERALISTAS e ESPECIALISTAS. A função dos jogadores é unir forças para alcançar a meta coletiva comum onde o objetivo central é desconstruir o perfil de profissional construído ao longo dos anos e reconstruir, através de mudanças de atitudes o “novo” perfil do professor de Educação Física escolar, que atenda aos anseios dos envolvidos em seu processo de formação. O jogo terá sucesso, quando os jogadores conseguirem retirar a imagem da nave espacial dos professores Generalistas e Especialistas, deixando aparecer à imagem da nave repleta de Nexialistas. Os símbolos ou nomes que aparecem no tabuleiro significam: <u>Nexialistas</u> (nome), se o jogador cair neste espaço ele poderá receber um cartão com uma competência. Mas se o sortudo parar no espaço que apresenta dois nomes Nexialistas ele receberá dois cartões. Para remover uma parte da imagem que compõe a nave de Generalistas e Especialistas faz-se necessário ter três cartões e ser realizado em sua jogada. Os jogadores também podem unir seus cartões para retirar uma imagem, mas a troca só poderá ser feita quando um colega cair no espaço dos <u>Planetas</u> (extremidades do tabuleiro) e este não poderá contribuir com um de seus cartões. As estratégias são estabelecidas pelo grupo e quando os cartões forem utilizados poderão ser reutilizados novamente. Quando um jogador cair no espaço que tem a imagem de um <u>Alienígena</u> esta será colocada no tabuleiro e se todos os alienígenas estiverem no tabuleiro antes que a imagem da nave espacial, cheia de Generalistas e Especialistas, seja removida por completo os jogadores perdem a partida. No tabuleiro existe um espaço que apresenta a imagem de dois alienígenas que deverão ser postos no mesmo. Já se o jogador cair no espaço que tem a imagem de uma <u>Nave</u>, ele poderá escolher qualquer espaço do tabuleiro que desejar. Por ser um jogo cooperativo ele pode pedir ajuda aos demais. Um jogador poderá utilizar um cartão de competência para remover um alienígena do tabuleiro, e logo depois deverá realiza sua jogada. Mas se o cartão for assim utilizado ele não poderá voltar ao restante dos cartões. A construção dos jogos de tabuleiros cooperativos foi idealizada com o intuito de disseminar de forma lúdica os conceitos pertinentes a construção de um perfil assumido por um professor de escola que deseje ser um Nexialista e fazer a diferença. Acreditamos que os aspectos que fundamentaram a elaboração dos mesmos, pautados principalmente na filosofia dos jogos cooperativos, possa ser entendido, a todos os profissionais, não necessariamente só aos professores de Educação Física, pois todos podem estar inseridos no mesmo contexto e o mesmo público alvo. Nossa proposta futura é criarmos o mesmo jogo, com algumas adaptações, que possibilite a construção de alunos Nexialistas, pois este mesmo aluno será incorporado pelo mercado de trabalho. E se o mercado está com interesse nestes novos perfis, por que não iniciarmos na escola. A escola é um espaço de transformação desde que os protagonistas consigam ressignificar seus os objetivos, caso contrário ele promoverá uma alienação.</p>
---	--

Fonte: Desenvolvido pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de consenso dos autores deste artigo que o professor de Educação Física deve ter atitude para promover uma mudança significativa em sua prática pedagógica e até mesmo pessoal, se assim considerar ser necessário. Com isso, não precisaremos de novos professores, mas de uma mudança de atitude, que potencialize suas atividades diárias. Uma palavra tem que ser dita todos os dias: Hoje preciso OUSAR em minhas aulas! Apenas com ações relevantes poderá contagiar os que estão ao redor e, quem sabe, disseminar essa capacidade de ousar aos alunos.

Estar inserido numa geração do século XXI, em que os avanços tecnológicos são diários, mas sem a respectiva capacitação de seus usuários, para utilizar tal conhecimento de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem, leva-nos a compreender que esse é o fundamento de um dos desafios para ao professores do século XX, que atuam com metodologias fundamentadas no século XIX, como salienta Cortella. A tecnologia configura-se como aspecto fundamental da evolução social, mas a rapidez com que acontece, não permite assimilar o conhecimento adquirido, que se torna rapidamente ultrapassado.

O fosso existencial entre essas gerações pode estimular um profissional que seja curioso, goste de superar desafios ou sempre quebrar paradigmas, mas também pode instigar num professor que teme errar diante dos demais, um bloqueio que promoverá uma aversão ao novo. Eis que surge o perfil do professor essencial para os dias atuais: os nexialistas. Não é um profissional generalista e nem especialista, mas aquele que une as características dos dois, sempre, à procura do novo, qualquer que seja a situação em que esteja inserido.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C; ALVES, R. **O aluno, o professor, a escola**: uma conversa sobre educação. 2. ed. Campinas: Papirus, 2014.

BAVELIER, D. *et al.* **O aumento da velocidade de processamento através de videogames de ação.** Disponível em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&st=em&u=http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2871325/&prev=search>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BOMFOCO, Marco Antônio; AZEVEDO, Victor de Abreu. Os jogos eletrônicos e suas contribuições para a aprendizagem na visão de J. P. Gee. **Revista Renote - Novas Tecnologias na Educação**, v. 10, n. 3, Rio Grande do Sul: UFRGS, 2012. Disponível em: www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/7d-marco. pdf. Acesso em: 14 mar. 2016.

DA SILVA, J. A., RIBEIRO-FILHO, N. P., DOS SANTOS, R. C. Inteligência humana e suas aplicações. **Pepsic - Periódicos Eletrônicos em Psicologia. Temas em Psicologia**, v. 20, n. 1, Ribeirão Preto, jun. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000100012. Acesso em: 23 mar. 2016.

CHINALLI, Didiane Vally Figueiredo. Nexialistas: os *designers* do conhecimento e a nova era da tecnologia da educação. v. 1, ed. 2. **Revista Científica Integrada - Campus Guarujá: Unaerp**, 2013. Disponível em: <http://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-anteriores/edicao-n-2-2014-1/1468-166-462-1-sm/file>. Acesso em: 14 mar. 2016.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática.** 19. ed. Campinas: Papirus, 1996.

HSMMANAGEMENT. Os nexialistas estão chegando. **Revista HSMexperience.** São Paulo, mar./abr., 2011. Disponível em: <http://experience.hsm.com.br/posts/os-nexialistas-estao-chegando>. Acesso em: 7 mar. 2016.

LONGO, W. TAVARES, José Luiz. **O marketing na era do nexo. Novos caminhos num mundo de múltiplas opções.** 2009. Disponível em: http://www.nexial.com.br/marketing_na_era_do_nexo.pdf. Acesso em: 2 abr. 2016.

LONGO, W. Exteligência: você tem fome de quê? **Revista da ESPM**, ano 20, edição 95, nº 5, set./out. 2014.

MAURER, A. L. **As gerações y e z e suas âncoras de carreira** – contribuições para gestão estratégica de operações. Dissertação (Mestrado)- Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), 2013. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/dissertacao_andre_luiz_maurer__versao_final.pdf. Acesso em: 1º abr. 2016.

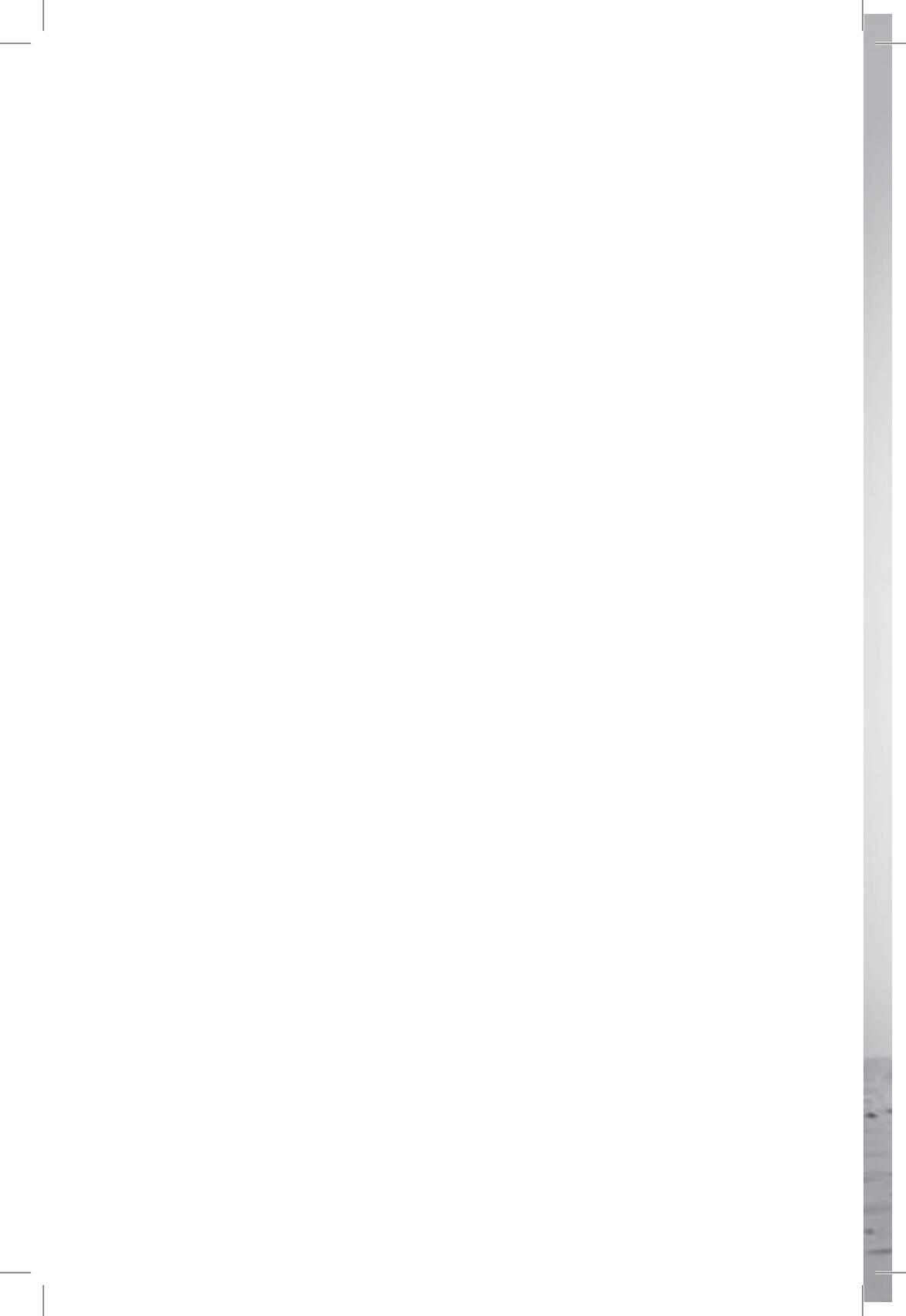
NEGRI, P. S. **Intencionalidade pedagógica** – *slideshare*. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/labteduel/intencionalidade-pedagogica> - 22 de jul de 2010. Acesso em: 10 abr. 2016.

NEGRI, P. S. **A intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino.** Publicado em 14 de março de 2013 por lilianamaro. Disponível em: <https://lilianamaro.wordpress.com/2013/03/14/a-intencionalidade-pedagogica-como-estrategia-de-ensino-paulo-sergio-negri/>.

PECONICK, J. **Nexialismo já.** Grupo LET recursos humanos. São Paulo, maio, 2010. Disponível em: http://www.grupolet.com/noticias_20100531_nexialismo.asp. Acesso em: 7 mar. 2016.

REVISTA VEJA. **Imersos em tecnologia - e mais espertos.** São Paulo, Edição 1.938, ano 39, de 11 jan. 2006.

SCHELINI, Patrícia Waltz; ALMEIDA, Leandro S.; PRIMI, Ricardo. Aumento da inteligência ao longo do tempo: efeito Flynn e suas possíveis causas. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 45-52, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712013000100006>. Acesso em: 23 mar.2016.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GINÁSTICA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Kaline Lúcia Estevam de Carvalho Pessoa
Juliana Moreira da Costa*



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GINÁSTICA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Kaline Lígia Estevam de Carvalho Pessoa
Juliana Moreira da Costa*

INTRODUÇÃO

A ideia deste texto partiu da reflexão e troca de experiências entre duas professoras de Educação Física que não foram atletas de ginástica mas se incumbem da árdua tarefa de tratar desse conhecimento na formação de professores de Educação Física no IFCE - *campus* Limoeiro do Norte. Ao longo de alguns anos trabalhando com esse conteúdo, a busca de formação continuada por meio de estudos, cursos e reflexões, reunimos algumas experiências para apresentar a nossa forma de entender o ensino da ginástica na licenciatura e algumas reflexões feitas a respeito.

A experiência aqui discutida busca se diferenciar da compreensão de uma ginástica técnica, focada na disciplinarização do corpo, da formação de atletas e na execução perfeita dos elementos que compõem cada modalidade.

Essa ginástica mencionada foi confundida com educação física por muito tempo, nas escolas. Oliveira (2004) aponta que, no Brasil, teve apoio de Rui Barbosa, por ser uma atividade que contribui para o melhoramento dos corpos. Essa mesma concepção tem contribuições da ginástica científica desenvolvida na Europa do século XIX, ainda com o intuito de disciplinar os corpos para vários objetivos (SOARES, 2004).

Nos dias atuais, a ginástica é ainda marcada pela complexidade dos movimentos, técnica e beleza. Esses elementos predominam nas competições, trazendo os atletas como exemplos fundamentais desses corpos disciplinados, e criando um mito em torno das possibilidades de ensinar/aprender ginástica.

Porém, por se tratar de um curso de formação de professores de educação física, cuja atuação busca o ensino das diversas práticas da cultura corporal, a ação na escola deve, como aponta Carbinatto (2012, p. 213), ser a de “proporcionar ao aluno diferentes experiências motoras, vivências e desafios”, de modo a contribuir com seu desenvolvimento de forma integral. Nesse sentido, concordamos com a autora quando aponta que os docentes e futuros professores devem refletir juntos sobre a necessidade de resgatar as características primordiais da ginástica, o prazer e o divertimento pela prática e pelo mostrar-se.

Assim, trazemos uma reflexão sobre ensinar ginástica na escola, com base nos aspectos qualitativos do divertimento, da segurança, formação integral do aluno, do desenvolvimento criativo, social e motor, buscando agregar à formação de professores um novo olhar, para além do ensino técnico e aparelhado desse conteúdo rico de potencialidades.

1 UM CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO CONSTRUÍDO NO IFCE LIMOEIRO DO NORTE

Compreender a importância da ginástica na constituição do campo da educação física, no Brasil, é de fundamental importância, para iniciar a disciplina. Embora os movimentos ginásticos europeus tenham aparecido na disciplina História da Educação Física, é importante que se tenha dimensão da importância da ginástica na história da humanidade e, principalmente, na constituição da educação física no Brasil. Para isso, utilizamos *Raízes Europeias e Brasil*, de Carmen Lúcia Soares (1994).

Também é importante entender os processos de transformação da ginástica, ao longo da história, assim como reconhecê-la como fundamento de práticas que se perpetuam por muito tempo e ainda são praticadas atualmente, como, por exemplo, as academias de ginástica que muito se assemelham com os campos de ginástica ao ar livre, do início do século XX. Semelhanças e fundamentos da ginástica também são encontrados em práticas, como o atletismo e *cross training*.

Procuramos, então, apresentar algumas modalidades de ginástica, mesmo porque são muitas, de competição e demonstração; a federação internacional de ginástica; e, principalmente, as possibilidades de criação e ressignificação desse conteúdo para a escola.

Consideramos pertinente abordar também a temática da segurança, justamente para que os professores em formação percebam que é seguro trabalhar com a ginástica, desde que a prática pedagógica seja fundamentada. É importante que conheçam a bibliografia que trata do tema e que existem técnicas de segurança. Indicamos Nunomura, M.; Nistapiccolo, V. L. (2008), no livro *Compreendendo a Ginástica Artística*, em que as autoras apresentam as principais causas de acidentes na ginástica artística; os procedimentos gerais em relação à segurança; e os fatores de segurança. Essa necessidade partiu também da experiência com os discentes do curso, os quais, em sua maioria, não tiveram contato com a ginástica no ambiente escolar e, por esse fato, não se sentem seguros para trabalhar com esse conteúdo.

Seguindo a perspectiva de aprofundamento sobre o conhecimento da ginástica, elencamos algumas temáticas que abordamos na teoria e se associam com a prática no decorrer das aulas. Com a disciplina de 80 horas, é possível abranger alguns temas que consideramos fundamentais para a formação inicial, com a possibilidade de ser aprofundada em cursos específicos e de pós-graduação.

O Quadro 1 traz alguns eixos que trabalhamos e indicam a fundamentação teórica para tal. De forma sucinta, apresentamos o motivo e a forma como abordamos esses temas e a bibliografia que pode ser consultada. Ao final do texto, indicamos as referências. Ressaltamos que esta é uma reflexão que fizemos juntas e estamos apresentando como uma possibilidade, portanto, não é estática e se adequa à realidade de cada turma, ao longo do processo de formação e desenvolvimento da disciplina.

Quadro 1 - Temas abordados na disciplina de ginástica no curso de Licenciatura em Educação Física, IFCE - *campus* Limoeiro do Norte

Tema	Descrição	Autores
Possibilidades de trabalho com ginástica na Educação Infantil	<p>Esse conteúdo entrou no momento em que percebemos que os discentes não conseguiam compreender o trabalho com a ginástica com crianças pequenas, e não viam os elementos dos padrões básicos como constituintes da ginástica.</p> <p>Os padrões básicos trabalhados são: Aterrissagem, posição estacionária, deslocamentos, saltos e rotação.</p> <p>A importância da ação lúdica e do trabalho com a imaginação associada ao conhecimento com a ginástica também é ressaltada nesse tema</p>	<p>PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P. (2017)</p> <p>FATIMA, C. R.; SILVA, F. G.; LOPES, P. (2012)</p>
Fundamentação teórica sobre a metodologia do ensino da ginástica	<p>É importante trazer a concepção de educação e de ser humano que estamos tratando, o texto <i>Metodologia do Ensino da Ginástica: Novos Olhares, Novas Perspectivas</i> levanta uma reflexão teórica a partir de uma abordagem crítica</p>	<p>MARCASSA (2004)</p>
Atividades circenses como possibilidade para o trabalho com a ginástica na escola	<p>Pelo fato de ser um conhecimento que não está em evidência na mídia e por não se tratar especificamente de esporte, abordamos algumas temáticas como possibilidade de trabalho na escola, pois é um conteúdo rico, criativo e adaptável a diversos ambientes. Assim, abordamos o histórico e as características do circo como conhecimento tradicional e popular, jogos circenses como recurso pedagógico e alguns conhecimentos sobre as atividades circenses, a partir das classificações propostas por Bortoleto</p> <p>De acordo com as ações motoras gerais (acrobacias, manipulações de objetos, equilíbrios e encenações) e modalidades de acordo com o tamanho dos materiais</p>	<p>BORTOLETO (2008; 2010)</p> <p>MACHADO e BORTOLETO (2003)</p> <p>BORTOLETO, PINHEIRO e PROSDÓCIMO (2011)</p>

<p>Elementos básicos para o ensino da ginástica artística, rítmica e acrobática</p>	<p>Essas modalidades de ginástica são apresentadas como conhecimento construído pela humanidade; alguns deles mais conhecidos por serem modalidades olímpicas. Procuramos refletir sobre as possibilidades de trabalho dessas modalidades na escola e apresentamos as características de cada modalidade, modos de competição e variações de abordagens práticas</p>	<p>NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, M. H. C. (2009)</p>
<p>Ginástica para todos</p>	<p>Por ser uma modalidade de caráter inclusivo, lúdico e criativo, valoriza o prazer e a participação de todos e com a diversidade como uma de suas características principais, torna-se muito conveniente e produtiva para o ambiente educacional. Trabalhamos com a história, os conceitos de ginástica para todos e os benefícios para o trabalho na escola</p>	<p>AYOUB (2007) AYOUB; GRANER (2013)</p>
<p>Aspectos gerais para a produção de coreografias e a importância da educação estética</p>	<p>Ao longo do processo de construção do conhecimento sobre a ginástica, buscamos fazê-los compreendê-la também como uma produção artística e que existem diversas possibilidades de criação e apresentação da ginástica. Passamos por processos criativos e compreensão sobre algumas técnicas para a construção de coreografias</p>	<p>GERLING (2017) SANTOS (2001)</p>

Fonte: Elaboração das autoras.

Com essa fundamentação teórica, que não é possível abordar com detalhes neste texto, trabalhamos paralelamente em aulas práticas com a experimentação e construção de possibilida-

des de trabalho para o ensino da ginástica. Nas aulas práticas, elencamos alguns movimentos, posições e deslocamentos principais a serem apreendidos, desde a sua iniciação e progressão pedagógica. Então, iniciamos com elementos da ginástica artística, passando pela experimentação de alguns aparelhos da ginástica rítmica, as atividades circenses e acrobáticas.

Após a compreensão desses elementos, trabalhamos com a produção de coreografia, que perpassa o trabalho com ritmos, deslocamentos, processo criativo e a própria proposta de coreografias de ginástica para todos. É importante destacar que enfrentamos dificuldade e resistência de alguns discentes, que foram sendo contornadas e superadas ao longo do processo, quando eles entenderam que é possível praticar e ensinar a ginástica em uma perspectiva inclusiva e adaptável a qualquer realidade.

Compreender a ginástica para todos é fundamental para esse processo, pois o conhecimento prévio sobre a ginástica competitiva que aparece na televisão ocasionalmente afasta e torna esse elemento da cultura corporal como inatingível, ou muito difícil de praticar ou trabalhar na escola.

O trabalho com a progressão pedagógica de cada elemento da ginástica, o acesso à literatura já produzida sobre o ensino da ginástica e a construção de materiais alternativos auxiliam nessa quebra de paradigma e ajudam a formar professores de educação física com fundamentação para desenvolver um trabalho com ginástica no ambiente escolar.

2 CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS PARA O TRABALHO COM A GINÁSTICA

A realidade das escolas públicas brasileiras ainda retrata uma latente falta de investimentos, resultando em péssimas condições estruturais para um ensino de qualidade. Essa verdade afeta muito gravemente a disciplina de educação física, uma vez que pouco tem-se dado importância ao ensino desse conteúdo.

A maioria das vezes, ainda são encontrados professores pouco preparados ou inseguros para ensinar determinados con-

teúdos. Esse fato é reforçado pela falta de materiais, espaços e condições básicas para desenvolver um trabalho de qualidade. A partir das compreensões de Gomes, Macedo e Lopes (2013), percebe-se ser necessário procurar meios para amenizar os problemas estruturais encontrados na realidade das escolas brasileiras, principalmente no que diz respeito ao ensino das ginásticas na educação física.

Os conteúdos da educação física contribuem para uma formação cidadã, crítica e construtiva da sociedade. Dentre eles, destacamos a ginástica, que apresenta diversas possibilidades de aprendizagem, com um conteúdo rico, que permite a ampliação dos acervos motor, cognitivo, cultural, social e afetivo dos alunos. Pensando nessa perspectiva, o ato de não promover o ensino da ginástica na escola interfere e prejudica a aprendizagem de qualidade dos sujeitos. Assim, Gomes, Macedo e Lopes (2013, p. 1) apontam que a ginástica “possui um universo amplo e diversificado, trazendo consigo inúmeras possibilidades de experimentação, podendo se apresentar também como um componente educacional escolarizado, assumindo um caráter educativo e formativo”.

Schiavon e Nista-Piccolo (2007) discutem, a partir de suas pesquisas, que os professores, muitas vezes, desconhecem as razões para ensinar a ginástica nas escolas para além de uma perspectiva esportivista, e que essa insegurança pode partir das falhas na formação inicial, resultando no desconhecimento de uma perspectiva cultural para compartilhar esse conteúdo. As autoras complementam confirmando que a graduação não prepara os futuros profissionais para lidar com as dificuldades encontradas no contexto escolar, que requer criatividade para solucionar muitos problemas.

Pensando nisso, dentro do curso de Licenciatura em Educação Física, buscamos, na disciplina de ginástica, ampliar a experiência dos futuros professores para que pudessem criar metodologias aplicáveis nos contextos de ensino público, o qual Cesário e Pereira (2009, p. 8) definem como “singular, instável, incerto, complexo e contraditório”.

Para o planejamento da disciplina, foram pensados alguns critérios que poderiam contribuir para uma ampliação da experiência formativa. O primeiro deles, tratava de esclarecer que o curso em si não buscava a formação de atletas de excelência durante uma disciplina, e que isso não deveria impactar na futura atuação docente dos alunos. A prioridade da disciplina de ginástica é a formação para ensiná-la nas escolas a partir da construção e ressignificação dos movimentos, ampliando a percepção dos sujeitos para o conhecimento do contexto histórico, social e cultural dos diversos tipos de ginástica; como desenvolvê-la em cada etapa de ensino (infantil, fundamental e médio); qual o trato das abordagens pedagógicas da educação física a respeito do conteúdo ginástica; experimentação e criação de movimentos a partir dos fundamentos das ginásticas; criação de materiais alternativos.

O saber ensinar e não apenas saber fazer é uma ideia que permeia o contexto da disciplina durante todo o semestre. São dados vários *feedbacks* durante as aulas, para que os alunos construam essa noção de forma bem fundamentada para si mesmos. A partir dessa compreensão, fundamentamos nosso pensamento em Schiavon e Nista-Piccolo (2007, p. 147), para os quais,

[...] é necessário capacitar os profissionais, não só oferecendo conhecimentos técnicos relacionados aos conteúdos dos diferentes temas da Educação Física escolar, mas criando possibilidades de transformação dos conhecimentos para a escola, de acordo com as suas realidades.

Nesse sentido, a construção dos materiais alternativos representa um caminho para lidar com duas situações: a primeira, refere-se justamente à falta de materiais para trabalhar a ginástica nas escolas, pois, como aponta Carbinatto (2012, p. 206), “Os principais argumentos dos professores que não trabalham com a ginástica são a falta de estrutura física e de material e a falta de afinidade com o conteúdo”.

Portanto, pensamos em formas de construir esses materiais, de modo a permitir o trato do conteúdo pelos futuros professores

de educação física, a partir da experiência já adquirida durante seus períodos de formação, que representa a segunda situação.

A experiência da construção de materiais alternativos para o ensino da ginástica na educação física escolar possibilita a ampliação da criatividade dos alunos em busca da resolução de problemas que aparecem diariamente no contexto das escolas: Como vou ensinar a ginástica sem materiais? Como trabalhar com segurança? O que devo ensinar na ginástica? Foram e são dúvidas constantes durante as aulas. Não basta apenas ensinar o conteúdo ou os fundamentos básicos, é preciso, como aponta Schiavon e Nista-Piccolo (2007, p. 134), desenvolver o conteúdo, perpassando por todo o conhecimento para que, dessa forma, os futuros professores tenham a autonomia de “pensar em alternativas facilitadoras da aprendizagem dos elementos gímnicos nas escolas”.

Desse modo, os alunos experimentam diversas possibilidades de criar e recriar metodologias de ensino da ginástica, ao ministrarem aulas experimentais durante a disciplina, tanto para trabalhar uma ginástica em específico quanto para demonstrar como utilizar os materiais construídos por eles mesmos. Sobre isso, Gomes, Macedo e Lopes (2013, p. 1), confirmam que:

[...] a confecção de materiais alternativos representa uma possibilidade economicamente plausível e se adéquam às adversidades de espaço, podendo ser facilmente manipulados e desmontados. Portanto, julgamos ser importante que os graduandos tenham uma vivência com a confecção de materiais alternativos durante a licenciatura em EF, acreditando que essa seja uma experiência que os prepare para enfrentar possíveis obstáculos com os quais poderão se deparar em escolas brasileiras

As mesmas autoras ainda apresentam que o fato de os alunos não vivenciarem essa experiência de construção de materiais pode indicar futura dificuldade em lidar com o conteúdo da ginástica na escola, tendo em vista a realidade da educação básica. Isso impacta negativamente na qualidade da educação.

Ainda sobre a construção da disciplina, no início do semestre, é apresentado, aos alunos, o plano de atividades semestral, contendo todas as avaliações, os conteúdos e as atividades previstos. A partir de então, é feito um trabalho teórico-prático abordando inicialmente os fundamentos das ginásticas, os padrões básicos de movimento, mesclado aos elementos das ginásticas, construções históricas e manipulação/construção de aparelhos.

Durante a disciplina, os alunos trabalham em grupos, cada grupo com um tipo específico de ginástica, quando serão construídos planos de aula, materiais e aulas teórico/práticas ministradas para a turma. Ao final da disciplina, os alunos apresentam coreografias construídas por eles mesmos, incluindo todos os materiais trabalhados.

Ao desenvolver a disciplina desse modo, acreditamos, primeiramente, na autonomia do aluno em responsabilizar-se por sua própria aprendizagem por meio de pesquisa e experimentação; também acreditamos que essa construção de aulas permite que o aluno compreenda o primeiro princípio antes discutido: na formação do futuro docente de educação física, não cabe uma formação de atletas. Como afirma Carbinatto (2012, p. 206), se pensarmos na ginástica como “sendo as acrobacias e os elementos veiculados na mídia, realmente a sua aplicação na escola torna-se inviável”. Para a autora, é preciso pensar nas diversas formas de exploração do corpo e dos fundamentos desse conteúdo, adaptando-o ao contexto escolar sem perder de vista a sua essencialidade.

Portanto, não é a técnica que está sendo priorizada (embora não seja negada) nem a excelência de movimentos, mas, sim, a conscientização desses movimentos e a tentativa de compreensão de que os alunos das escolas públicas têm o direito de vivenciar cada possibilidade contida na cultura corporal de movimento, o que inclui perfeitamente o ensino da ginástica.

Uma consciência que não incite a exclusão ocasionada pela busca do rendimento, mas que incentive a inclusão de todos os corpos, gêneros, culturas, histórias e contextos possíveis, para que cada aluno se sinta capaz de realizar, mesmo que de forma

simples, os movimentos fundamentais das ginásticas, aprendendo, conseqüentemente, sobre as possibilidades do próprio corpo (consciência corporal), o respeito ao próximo e a si mesmo; a consciência de si e do outro no mundo, e todos os aspectos éticos, estéticos, artísticos e culturais da ginástica. Pois, como aponta Carbinatto (2012, p. 214):

[...] independente da modalidade gímnica escolhida, ela não deve enfatizar a especialização, a padronização e a repetição de movimentos, mas permitir a vivência e a criatividade por parte de todos os alunos que possuam mais ou menos habilidade para tal.

Também acreditamos, a partir das afirmações de Schiavon e Nista-Piccolo (2007, p. 147), que o bom profissional sempre haverá de ter muito trabalho. Embora reconheçamos os obstáculos no que diz respeito à questão estrutural nas escolas, ainda assim, “a nossa profissão precisa de professores que além de gostarem de esporte, gostem de ensinar, pessoas que estejam sempre em busca de aprender um pouco mais e de experimentar algo novo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o processo de aprendizagem se dá de forma dinâmica. Nesse sentido, a construção da disciplina de ginástica não é um processo estático, pois está em constante transformação, de acordo com as necessidades dos alunos, das atualizações da área e, principalmente, dos desafios encontrados em sala de aula.

Assim, os métodos de ensino anteriormente discutidos preocupam-se com a qualidade da formação dos futuros professores e sua atuação na educação básica, ao propor uma metodologia que ensine não somente o que fazer, mas também como, por que e para quem fazer.

Acreditamos que o esforço é positivo, no que diz respeito à avaliação dos alunos durante a disciplina e, principalmente,

quando há retorno, por parte deles, ao nos apresentar as aulas ministradas em seus ambientes de trabalho. A perspectiva de buscar ofertar um conteúdo que se diferencia da prática somente de esportes, nas aulas de educação física, tem aumentado, com novas abordagens metodológicas para o ensino da ginástica sendo criadas.

Os desafios continuam os mesmos. Dentre os mais complexos, o de fundamentar mais fortemente a concepção de que ensinar a ginástica (ou qualquer outro conteúdo de educação física na escola) não deve pautar-se na formação do atleta, no fazer pelo fazer apenas, mas, sim, na construção e ressignificação de uma cultura corporal de movimento. Além disso, incentivar os novos professores a continuarem na busca pelo aprofundamento de conhecimentos, pesquisa, exploração das diversas possibilidades que lhes permitam continuar a ser criativos, diante das barreiras gigantescas que se tornam uma dolorosa realidade nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

AYOUB, E.; GRANER, L. Transformando poema em gesto, corda em estrela, conduíte em flor... *In*: TOLEDO, E.; SILVA, P. C. C. **Democratizando o ensino da ginástica: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais**.

BARBOSA-RINALDI, I. P.; PIZANI, J. Saberes necessários à educação física na escola: a ginástica em foco. *In*: BORTOLETO, M. A. C.; PAOLIELLO, E. (org.) **Ginástica para todos: um encontro com a coletividade**. Campinas: Editora Unicamp, 2017

BORTOLETO, M. A. C. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. v. I. Jundiaí: Fronteira, 2008.

BORTOLETO, M. A. C. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. v. II. Jundiaí: Fronteira, 2010.

BORTOLETO, M. A. C.; MACHADO, G. A. Reflexões sobre o circo e a educação física. **Corpoconsciência**, Santo André, v. 2, n. 12, p. 36-69, 2003.

BORTOLETO, M. A. C.; PINHEIRO, P. H. G. G.; PRODÓCIMO, E. **Jogando com o circo**. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

CARBINATTO, Michele Viviene. **Atuação dos docentes de ginástica nos cursos de licenciatura em educação física**. 2012. 257 f. Tese (Doutorado em Educação Física)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde.../Tese_Carbinatto.pdf>; Acesso em: 24 ago. 2019.

CESÁRIO, M.; PEREIRA, Ana Maria. **A ginástica no ensino superior: (re)definindo seus contextos de formação e de atuação profissional**. In: 4º CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - CONPEF, 2009, Londrina. CD-ROM, 2009, v. 1, p. 01-12. Disponível em: <<http://www.conpef.com.br/antiores/2009/artigoscomunicacaooral/10.pdf>>; Acesso em: 24 ago. 2019.

FATIMA, C. R.; SILVA, F. G.; LOPES, P. **As contribuições vigotskianas para o ensino da ginástica na educação infantil**. In: VI FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL – ESPORTE PARA TODOS: As Dimensões da Formação em Ginástica, 2012.

GERLING, I. E. Criando apresentações em grupo - os elementos da coreografia. In: BORTOLETO, M. A. C.; PAOLIELLO, E. (org.). **Ginástica para todos: um encontro com a coletividade**. Campinas: Editora Unicamp, 2017.

MACEDO, L. F. D.; GOMES, N. S.; LOPES, P. **Confecção de equipamentos alternativos para ginástica artística: uma possibilidade real**. In: VI FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL – ESPORTE PARA TODOS: As Dimensões da Formação em Ginástica, 2012.

MARCASSA, L. Metodologia do ensino da ginástica: novos olhares, novas perspectivas. **Pensar a Prática** 7/2: 171-186, jul./dez. 2004.

NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, M. H. C. **Fundamentos das ginásticas**. São Paulo: Fontoura, 2009. 239 p. ISBN 85-87114-59-4.

NUNOMURA, M.; NISTAPICCOLO, V. L. **Compreendendo a ginástica artística**. São Paulo: Phorte, 2008.

SANTOS, J. C. E. **Ginástica geral**: elaboração de coreografias, organização de festivais. Jundiaí: Fontoura, 2001.

SCHIAVON, Laurita; NISTA-PICCOLO, Vilma. A ginástica vai à escola. **Revista movimento**, Porto Alegre, v.13, n.3, p.131-150, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3572/197>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

**SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA:
UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA A DISTÂNCIA SO-
BRE O ENSINO DAS ATIVIDADES CIRCENSES NA
EDUCAÇÃO FÍSICA**

*Jayme Felix Xavier Junior
Diego Luz Moura*



SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA A DISTÂNCIA SO- BRE O ENSINO DAS ATIVIDADES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

*Jayme Felix Xavier Junior
Diego Luz Moura*

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, analisamos uma experiência de intervenção formativa sobre o ensino das atividades circenses com professores de diversas regiões do Brasil. A referida intervenção ocorreu por meio de um curso de formação intitulado Atividades Circenses na Educação. A elaboração do curso, desde sua concepção até sua realização, ocorreu de forma colaborativa, com professores de diferentes redes de ensino que participavam do Laboratório de Estudos Culturais e Pedagógicos da Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco (LECFEF/Univasf).

O curso insere-se em um projeto mais abrangente, que se pauta na oferta de cursos de formação continuada com professores de educação física. A temática Dialogando sobre o Ensino da Educação Física tem proporcionado espaços de discussão acerca do ensino da educação física e oferecido momentos de construção e problematização de atividades com base em princípios metodológicos² para o ensino desta disciplina (BATISTA; MOURA, 2019).

Na estrutura já existente, a primeira edição de cursos de formação dessa natureza ocorreu no mês de junho de 2016, tematizando o atletismo na escola. Até o momento, mais seis edições foram realizadas e trouxeram como temas as lutas, as ginásticas,

2 Para informações detalhadas sobre os princípios metodológicos, sugerimos a leitura do artigo Princípios Metodológicos para o Ensino da Educação Física: O Início de um Consenso (BATISTA; MOURA, 2019).

as práticas corporais de aventura, os esportes coletivos, danças e gênero e sexualidade na educação.

Todas as formações aconteceram na modalidade presencial e com carga horária total de vinte horas. A média de participação de professores gira em torno de cem docentes, em cada formação, em sua maioria, oriundos das cidades de Petrolina/PE, Juazeiro/BA e regiões circunvizinhas.

O curso com a temática das atividades circenses atende à necessidade de novas configurações de oferta de cursos de formação continuada. Somam-se esforços à estrutura já existente, que vem dando voz aos participantes para que as realidades vividas possam contribuir para o aperfeiçoamento das aulas, bem como oferecer suporte e inspiração para as aulas de educação física escolar. Buscamos realizar uma aproximação entre a universidade e os professores das diversas redes de ensino, possibilitando o diálogo e a troca de saberes.

A modalidade escolhida para essa formação foi a Educação a distância (EaD), tendo em vista que se buscou ampliar o escopo de abrangência nacional, experienciar as diferentes plataformas digitais como recurso de ensino, extensão e pesquisa, além de incluir as novas tecnologias como suporte educacional. Com carga horária de quarenta horas, abrangeu recursos, como vídeos, textos, apostilas e espaço para discussão em um fórum virtual, possibilitado pela plataforma da Secretaria de Ensino a Distância (SEaD) da Univasf.

A seguir, apresentamos um relato de experiência da elaboração e aplicação de um curso de formação continuada com professores de educação física em formato *on-line*, que abordou a temática das atividades circenses.

1 SABERES DOCENTES E ATIVIDADES CIRCENSES

A carreira docente tem sido objeto de pesquisas, principalmente no que diz respeito aos aspectos inerentes à história de vida dos professores, sua formação inicial e continuada; os sabe-

res com que lidam cotidianamente, bem como as etapas dessa trajetória profissional (SCHÖN, 2000; IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 2013; TARDIF, 2014).

As publicações que abordam essa temática tentam dar conta não apenas de levantar questionamentos, mas propor estratégias e caminhos para solucionar as variadas problemáticas apresentadas, assim como ajudar a entendê-las melhor, na busca de soluções. Contudo, torna-se evidente a necessidade de avançarmos qualitativamente, principalmente acentuando a aplicação prática, superando, portanto, o campo das discussões meramente conceituais (MOURA, 2012; CAPARROZ; BRACHT, 2007).

A profissão docente tem uma característica própria, que a torna diferente das demais. Considerando o tempo de contato com a atuação de seus profissionais, somam-se aproximadamente doze anos (período destinado a cursar os Ensinos Fundamental e Médio). Esse contato, mesmo que por meio da ótica discente, estará ligado, direta ou indiretamente, com as maneiras de agir pedagogicamente do futuro professor. Afinal, desde cedo, no contato direto com o fazer pedagógico, nos deparamos com uma diversidade de professores e estratégias de ensino que vão, de certa maneira, nos familiarizando com os aspectos inerentes dessa profissão, antes mesmo de a assumirmos efetivamente (TARDIF, 2014).

A escolha da profissão de professor tem influência da família e das experiências com os professores na educação básica, visto que nos lembramos daqueles professores que marcaram nossa trajetória estudantil, seja de maneira positiva ou negativa.

Tardif (2014) incorpora as dimensões temporais ao debate dos saberes docentes, envolvendo, nas discussões, os aspectos da história de vida e da carreira profissional. O autor levanta a ideia de uma socialização docente dividida em três etapas: socialização primária (ocorrida no convívio familiar ou mesmo escolar); pré-profissional (no contato com a profissão no nível da formação inicial); e profissional (na socialização ocorrida a partir do contato com a realidade profissional) (TARDIF, 2014).

Os estudos que evidenciam os motivos de uso, ou não, de

um dado conteúdo na escola – como é o caso das atividades circenses –, o contato dos professores com esses temas, mesmo antes da formação inicial, é uma variável que influencia na tematização desse conteúdo em suas aulas (ONTAÑÓN; DUPRAT; BORTOLETO, 2012; ONTAÑÓN *et al.*, 2016). Esse mesmo argumento é utilizado como uma das justificativas para a presença massiva e hegemônica do conteúdo esporte nas aulas de educação física, nas diversas etapas da educação básica (MOURA *et al.*, 2019).

A legitimação de conteúdos, muitas vezes negligenciados, deve ser assegurada mesmo quando não houver vivência inicial ou presença, de certa forma, marcante, na história de vida dos professores. Acreditamos que uma saída seja passar pela diversificação do currículo, que oportunize a inclusão de conteúdos muitas vezes negados em detrimento de manifestações historicamente presentes, ou seja, uma ampliação e mais miscigenação do acervo de conteúdos e possibilidades de apropriação pela disciplina educação física, quer seja na formação inicial dos cursos de licenciatura, ou mesmo na busca e oportunidade nos diversos formatos de formações continuadas.

Portanto, evidencia-se que, para sistematizar as atividades circenses na escola, um misto de saberes necessita ser mobilizado e inter-relacionado. Saberes esses que, para Tardif (2014), são intrínsecos à formação profissional e à identidade docentes. Podemos elencar os saberes profissionais, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e aqueles advindos da experiência.

Segundo o autor, esses saberes são temporais, ou seja, se constroem e ressignificam no âmbito da carreira docente; são plurais e heterogêneos, o que quer dizer que provêm de diversas fontes e não são estáticos nem caminham em uma direção única (TARDIF, 2014).

Têm-se discutido a inserção das atividades circenses na escola (ONTAÑÓN; DUPRAT; BORTOLETO, 2012; ONTAÑÓN *et al.* 2016), quer seja como conteúdo da educação física, para justificar sua legitimidade e contribuição enquanto manifestação da cultura corporal e, portanto, seu objeto de estudo (FERNANDES; MARTINS, 2008; CHIQUETTO; FERREIRA, 2008; GONÇAL-

VES; LAVOURA, 2011), assim como em projetos de extensão e/ou atividades extracurriculares (BORTOLETO; MACHADO, 2003; DUPRAT; BORTOLETO, 2007; TAKAMORI *et al.*, 2010; CARAMÊS *et al.*, 2012).

Os estudos acima indicados sugerem que, no processo de pedagogização das atividades circenses, devem ser considerados aspectos que podem interferir positiva ou negativamente no resultado de sua aplicação, mas sempre em consonância com os objetivos educacionais almejados. Esses aspectos podem ser elencados como cuidar da adequação dos espaços; conhecimento prévio dos educandos; a formação e o conhecimento teórico-prático do professor; bem como os aspectos de segurança com vistas a minimizar os fatores de risco inerentes à sua prática (FERREIRA, 2012). Entende-se, entretanto, um diferencial, no que diz respeito à sua aplicabilidade em atividades extracurriculares (com enfoques, muitas vezes, mais técnicos) e sua utilização dentro das aulas de educação física (com ênfase na vivência e no aspecto lúdico) (DUPRAT; BORTOLETO, 2007).

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Para melhor explicar o passo a passo do curso, este relato está dividido em três etapas: a) Planejamento, com a descrição do surgimento da ideia, planos das unidades, etapas de construção dos materiais e base teórica do curso; b) Construção e finalização, que envolve as etapas de gravação e edição das videoaulas, elaboração da apostila e construção de recursos necessários à plataforma; c) Lançamento e acompanhamento, para descrever as estratégias de divulgação, inscrição, soluções dos problemas apresentados e acompanhamento do *feedback* por parte dos cursistas.

2.1 Planejamento

O planejamento e a execução desse curso aconteceram com a colaboração de diversos membros do grupo de pesquisa LE-CPEF, ou seja, por professores de diversas realidades que, apesar

de não serem artistas circenses, compartilharam suas experiências e reuniram um acervo de vídeos, artigos, dicas de livros, entre outros materiais, com o intuito de ajudar os cursistas a trabalharem com as atividades circenses e o mundo do circo.

Inicialmente, realizamos um levantamento de diversos materiais que envolvessem a temática do circo. Dois pesquisadores encarregaram-se dessa tarefa, que considerou os seguintes itens: filmes, artigos, reportagens, páginas da internet, livros digitais, músicas, planos de aula, textos, etc. Nesse momento, nenhum critério de seleção foi utilizado, e tudo o que foi sendo encontrado foi reunido em uma pasta compartilhada entre o grupo.

Algumas estratégias foram essenciais para obter um acervo maior de materiais, como o contato com outros docentes e o compartilhamento de materiais sobre o tema em grupos de aplicativos de mensagens instantâneas, além de algumas páginas da internet com muitos itens já organizados e sistematizados em categorias. É o caso da página Circonteúdo³, o maior portal do Brasil sobre conteúdos de circo.

Ao final de quatro semanas, iniciou-se o processo de análise e classificação do material coletado. Na primeira reunião do grupo, foi possível apresentar o material já organizado para que a proposta inicial do curso fosse formulada.

Um projeto do curso, submetido à avaliação pelo programa de extensão da Univasf, foi aprovado e institucionalizado na reunião da câmara de extensão. Após a aprovação, em um encontro com a equipe responsável pela plataforma *on-line* da Univasf (SEaD), foi apresentada a proposta do curso e pudemos conhecer um pouco mais sobre os cursos já existentes. O formato que mais se encaixou com a proposta foi a modalidade de cursos massivos, *on-line* e abertos (MOOC)⁴.

Após esse contato, diversos ajustes serviram para atender ao formato e aos objetivos da plataforma da SEaD, ou seja, apresentar aos professores e professoras, ou mesmo aos estudantes de

3 Portal Circonteúdo. Disponível em: <https://www.circonteudo.com>

4 Do inglês Massive Open On-line Course (MOOC).

Licenciatura, um conhecimento introdutório, com dicas e materiais de apoio sobre o tema, contribuindo para o processo de sistematização desse conteúdo em sua prática pedagógica. Após a ação dos outros cursos na plataforma da SEaD/Univasf, buscou-se também desenvolver formações cada vez mais próximas da realidade de cada um e envolvendo temáticas diversas.

Cada unidade do curso continha vídeos de conceituação, construção de materiais alternativos, vivências práticas e um acervo de materiais extras para aprofundar na temática, como também atividades comentadas para potencializar a aprendizagem.

As unidades tinham como proposição que os cursistas conhecessem um pouco mais sobre o universo do circo e das atividades circenses, buscando fazer uma relação com a sua inserção nos contextos educacionais. Disponibilizamos, portanto, um espaço de troca de ideias e compartilhamento de experiências, visando a construir a formação coletivamente (com professores de diversas realidades e experiências).

Como ferramentas de suporte ao aprendizado, durante o curso, fornecemos como recursos didáticos: videoaulas com sínteses e apresentação de conceitos básicos; vídeos de construção e vivências de atividades; materiais complementares; fórum para esclarecimento de dúvidas e debates; e espaços para resolução de atividades. Todos disponibilizados na plataforma virtual.

Já na abertura de cada unidade, no ambiente do curso, um vídeo destinava-se à apresentação, com comentários sobre cada uma das temáticas a serem discutidas.

Após definidas as cinco unidades e os conteúdos de cada subtema, os roteiros que balizariam as gravações dos vídeos foram construídos. Alguns foram gravados no estúdio (os mais expositivos e conceituais) e outros gravados e editados pelos membros do grupo de pesquisa.

Foram também selecionadas e definidas as atividades práticas e suas variações para cada uma das unidades. Confeccionamos, ainda, as atividades e os exercícios de múltipla escolha para cada unidade, além dos comentários para cada questão. A

quantidade de questões criadas para a avaliação final do curso foi o triplo, para que o sistema pudesse randomizar as questões, de modo que não se repetissem.

2.2 CONSTRUÇÃO E FINALIZAÇÃO

Após definidos os roteiros e as datas das gravações, o passo seguinte foi a gravação dos vídeos. Optamos por classificá-los em vídeos de estúdio e vídeos externos. Os primeiros contemplaram aqueles gravados dentro do estúdio da SEaD, a partir de roteiros que, posteriormente, foram transcritos para o *teleprompter*⁵, ou teleponto.

Gravamos um total de 21 vídeos, dos quais 13 no formato de estúdio, e intitulados “conhecendo...”, bem como os vídeos de apresentação de cada unidade; de apresentação do curso como um todo; e de encerramento do curso (unidade 5). O Quadro 1 traz as temáticas, além da duração dos vídeos e sua distribuição nas unidades.

Quadro 1 - Vídeos do curso atividades circenses na educação

	Vídeoaula	Conteúdo	Duração
Unidade 1	Apresentação do curso	Vídeo que apresenta o curso	2min27seg
	Apresentação da unidade 1	Vídeo que apresenta a Unidade 1	1min28seg
	Conhecendo as atividades circenses	Vídeoaula introdutória sobre o universo do circo e das atividades circenses	6min50seg
	Atividades circenses e a educação física	Vídeoaula que relaciona as atividades circenses com a educação física escolar	6min15seg

5 Implemento acoplado na câmera de vídeo que mostra o texto a ser lido no decorrer da gravação.

Unidade 2	Apresentação da unidade 2	Vídeo que apresenta a unidade 2	1min37seg
	Conhecendo o malabarismo	Videoaula introdutória sobre malabarismo	4min15seg
	Malabarismo: construção de materiais	Tutorial de construção de materiais adaptados para o malabarismo	7min11seg
	Malabarismo: técnica	Videoaula que apresenta algumas técnicas iniciais do malabarismo	10min47seg
	Malabarismo: vivências	Videoaula que apresenta o ensino do malabarismo por meio de jogos e suas variações	11min30seg
Unidade 3	Apresentação da unidade 3	Vídeo que apresenta a unidade 3	1min20seg
	Conhecendo a acrobacia	Videoaula introdutória sobre a acrobacia	4min33seg
	Acrobacia: figuras e elementos	Videoaula que apresenta algumas figuras e os elementos acrobáticos	6min21seg
	Acrobacia: vivências	Videoaula que apresenta o ensino da acrobacia por meio de jogos e suas variações	8min25seg
Unidade 4	Apresentação da unidade 4	Vídeo que apresenta a unidade 4	1min31seg
	Conhecendo o equilíbrio	Videoaula introdutória sobre o equilíbrio.	4min49seg
	Equilíbrio: construção de materiais	Tutorial de construção de materiais adaptados para o equilíbrio.	6min13seg
	Equilíbrio: vivências	Videoaula que apresenta o ensino do equilíbrio por meio de jogos e suas variações	6min55seg
Unidade 5	Apresentação da unidade 5	Vídeo que apresenta a unidade 5.	1min40seg
	Conhecendo a expressividade	Videoaula introdutória sobre a expressividade.	8min0seg
	Expressividade: vivências	Videoaula que apresenta o ensino da expressividade por meio de jogos e suas variações	10min54seg
	Encerramento do curso	Vídeo que finaliza o curso fazendo encaminhamentos finais.	1min43seg
Duração total dos vídeos:			1h45min44seg

Fonte: Elaboração do autor.

Nos oito vídeos externos foram incluídos os tutoriais e as vivências ou técnicas básicas. Optamos por gravar os vídeos de tutoriais (construção de materiais alternativos) com uma câmera fixa que focava a mesa de trabalho, íamos mostrando os materiais necessários à medida que realizávamos a construção. Essa medida serviu para que, no momento da edição, pudéssemos acelerar o vídeo, colocar uma música de fundo e legendar com as informações mais necessárias acerca do passo a passo.

Nos vídeos de sugestões de atividades práticas, contamos com a participação de alguns membros do LECPEF. O procedimento foi o seguinte: as atividades eram explicadas previamente, depois era gravada a realização das atividades e suas variações. Após alguns testes de câmera, já definida a angulação ideal, iniciamos as gravações.

A etapa que tomou mais tempo foi a da edição. O próprio grupo de pesquisa editou os vídeos que, após três meses, foram encaminhados com os vídeos de estúdio. Todos passaram por uma nova avaliação, para que pudessem, enfim, ser compartilhados dentro da plataforma do curso.

2.3 Lançamento e acompanhamento

Com o curso finalizado, alguns testes indicaram que alguns ajustes ainda deviam ser feitos. Após essa etapa, o curso já estava pronto para ser disponibilizado. Criamos textos orientando sobre a inscrição e um vídeo convidando os professores de educação física, assim como todo e qualquer educador, ou mesmo entusiasta das atividades circenses e do circo.

O curso foi oficialmente lançado na plataforma no dia 23 de janeiro de 2019, com um total de 1.283 inscritos, após o período de um mês. Sempre que um cursista inscrevia-se na plataforma, foi possível fazer um levantamento de alguns dados básicos, como cidade de origem, escolaridade, contato via *Whatsapp*⁶, etc. Ao

6 Aplicativo de troca de mensagens instantâneas via celular *smartphone*.

iniciar o curso, uma mensagem aparecia convidando aqueles cursistas que fossem licenciados em educação física e que tivessem interesse em contribuir com a pesquisa, que clicassem em um *link* que os direcionava ao preenchimento de um formulário construído no *Googledrive*⁷. Os dados foram colocados em uma tabela e um contato passou a ser feito de acordo com a forma indicada (por *e-mail* ou *Whatsapp*). Essas e outras informações puderam ser utilizadas para subsidiar um diagnóstico desses docentes; avaliar a formação e o seu impacto; bem como os saberes sobre as atividades circenses mobilizados pelo curso na modalidade EaD. A análise e discussão desses dados configuraram-se como etapas posteriores da pesquisa.

Para proporcionar maior confiabilidade na segurança e utilização dos dados na pesquisa, no cabeçalho do formulário, foi incluído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸.

Recebemos mensagens de pessoas com dúvidas sobre o cadastro na plataforma, bem como uma quantidade significativa de cursistas com dificuldades em saber como teriam acesso às unidades. Numa autoavaliação, percebemos que a estrutura da plataforma não era intuitiva o suficiente, levando à necessidade de, diversas vezes, explicar o procedimento para sair da tela inicial do curso e começar as videoaulas. O problema foi corrigido posteriormente.

2.3.1 Estrutura do Curso

O curso, formado por cinco unidades, foi organizado da seguinte maneira: Unidade 1. Introdução; Unidade 2. Malabarismo; Unidade 3. Acrobacia; Unidade 4. Equilíbrio; e Unidade 5. Expressividade.

7 Ferramenta de sincronização, armazenamento e compartilhamento de arquivos, além da criação de formulários ou questionários e disponibilização por meio de um endereço eletrônico (*link*).

8 Com base nos preceitos regidos pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466, de 12 de dezembro de 2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Na Unidade 1, os cursistas conheceram aspectos da história do circo. A sua origem; as transformações porque passou; como chegou ao Brasil; e como se classificam as atividades circenses; de acordo com os principais autores. Para aproximar essa temática com o “chão” da escola, discutimos também questões mais conceituais das atividades circenses, sua relação com alguns princípios metodológicos e com a educação, tratando da segurança e importância de um bom planejamento.

Na Unidade 2, abordamos dados sobre o malabarismo, tanto de contato quanto de lançamentos, e apresentamos algumas informações sobre o universo dos malabaristas e seus variados implementos. Nesse tópico, também buscamos contribuir com aqueles docentes que não tem material para trabalhar com o malabarismo na escola, ou em outros contextos educativos. Mostramos algumas possibilidades de construção de bolinha, clave, *swing poi*, *devil stick* e aro, com materiais de fácil acesso e baixo custo. Além de sugerirmos atividades destinadas às diversas faixas etárias e suas variações.

Na Unidade 3, trouxemos como tema a acrobacia e os movimentos que envolvem destreza corporal e fazem parte dessa modalidade de acrobatas e suas habilidades. Nas atividades, envolvemos desde os elementos acrobáticos básicos, em formatos individuais e em grupos, como também a vivência lúdica de algumas figuras e pirâmides acrobáticas e suas variações.

Na Unidade 4, o equilibrismo foi apresentado na manutenção de equilíbrio corporal, ou mesmo, para equilibrar objetos em diversas situações. Trouxemos algumas curiosidades sobre os equilibristas ou funâmbulos. Na construção de materiais, trouxemos o rola-rola e o prato chinês, além de atividades envolvendo esses materiais ou outras possibilidades de equilíbrio e desequilíbrio sem os materiais, com vistas, sempre, a divulgar as variações e o seu desenvolvimento com as diversas faixas etárias.

A Unidade 5 consiste na abordagem da expressividade. Apesar de compor todo o espetáculo e todas as atrações, existem aqueles números que, por essência, destinam-se a, por meio

da expressão e encenação, extrair sorrisos e caras de espanto da plateia. Nessa última parte, falamos sobre os atores de circo: mágicos, palhaços e todos os outros. Tratando também da vivência de atividades que envolvem a expressividade e o improviso no contexto escolar.

Ao final de cada uma dessas unidades, incluímos exercícios voltados para a exercitação dos conhecimentos. Ao concluir as cinco unidades, os cursistas deparavam-se com um teste de verificação da aprendizagem, que serviu também como instrumento de avaliação. Para a conclusão do curso e como pré-requisito para receber a certificação, deveriam obter pontuação igual ou superior a 70% das questões.

Na estrutura da apostila, encontrava-se um material extra de apoio, com sugestões de artigos ou manuais, filmes, vídeos e livros, oportunizando que a passagem pelo curso fosse mais agradável e motivadora possível, e também ampliando os conhecimentos sobre as atividades circenses. A apostila contava com os seguintes itens: a) Artigos e manuais para aprofundar o conhecimento teórico e/ou acadêmico; b) Filmes para serem trabalhados em sala ou mesmo para serem assistidos pelo educador, despertando ideias ou temas para fomentar debates; c) Vídeos extras com assuntos diversos para ampliar o acervo de vivências; d) Sites com conteúdos específicos; e) Livros para uma leitura mais aprofundada.

2.3.2 Feedback dos Cursistas

Do quantitativo de 1.283 inscritos, quando o curso completou 30 dias de seu lançamento, havia representantes de todas as regiões do Brasil. No preenchimento dos dados pessoais (obtidos quando os cursistas cadastravam-se na plataforma), 855 declararam ter formação superior, sem especificar a área.

Nesse prazo, 249 concluíram satisfatoriamente o curso, ou seja, finalizaram as cinco unidades e responderam corretamente a pelo menos 70% das questões da avaliação final, recebendo, portanto, o certificado.

Os cursistas que optaram por contribuir com a pesquisa, assinando o TCLE, disponibilizaram também o próprio contato via *Whatsapp*[®]. Uma planilha foi criada e, a cada três dias, a partir do lançamento do curso, novos interessados foram sendo adicionados e todos os dados atualizados.

Realizamos, ao final, uma avaliação do curso, para os que participaram de todas as etapas da pesquisa, ou seja, concluíram o curso e se propuseram a fornecer um *feedback*, nas questões finais de um formulário enviado no ato da sua conclusão. Desse quantitativo, 26 cursistas contribuíram.

Do total, 25 (96%) docentes consideraram o curso “ótimo” e apenas um (4%) considerou o curso “bom”. Nenhum cursista avaliou o curso como “regular” ou “péssimo”. No que concerne à relação do curso com a realidade das escolas, a maioria considerou essa relação “muito boa”, ou seja, 12 cursistas (46%); ou “boa”, como responderam 11 cursistas (42%). Neste mesmo item, um cursista (4%) considerou uma possibilidade “razoável” de fazer essa relação; um (4%) considerou “pouca” e um cursista (4%) não encontrou “relação nenhuma” do curso EaD com a realidade das escolas.

Perguntamos também quanto de segurança para ministrar aulas de atividades circenses na educação física o curso proporcionou. Do total de 26 cursistas analisados, 17 (65%) consideraram “muito boa” e 9 (35%) consideraram que o curso proporcionou “boa” segurança para a sistematização desse conteúdo em suas aulas.

Em complemento a esse item, perguntamos também, após o curso, quais as chances de melhorar sua abordagem do conteúdo sobre atividades circenses. As respostas trouxeram os seguintes dados: 19 (73%) elencaram essas chances como “muito boas”, enquanto que os outros sete (27%) disseram ter “boas” chances de melhoria qualitativa após o curso.

Por fim, no espaço aberto deixado no formulário para sugestões, críticas, elogios, ou qualquer tipo de depoimento referente ao curso, a formação foi bastante elogiada em seus aspectos metodológicos, didáticos, na plataforma e nos materiais extras disponibilizados. A estrutura do curso foi considerada, por mui-

tos, como didática e sucinta, não se tornando cansativa de cursar e com boa articulação entre teoria e prática. O curso foi visto como acessível, trazendo maneiras simples e viáveis de trabalhar o tema na escola. Um dos pontos altos citados pelos cursistas foram as ideias de confecção de materiais, visto que muitas escolas não têm o material pronto.

Algumas críticas e sugestões emergiram a respeito da estrutura de edição de alguns vídeos, como a música de fundo; sugestão de segurança em uma atividade; e falta de aprofundamento dos aspectos históricos do circo.

Alguns comentários trazidos pelos cursistas remetem a reflexões e pensamentos sobre as próximas formações relativas a este ou outros temas da educação física:

Posso dizer que estou bastante ansiosa e empolgada para ministrar minhas aulas, pois, através do curso, obtive vários conhecimentos que infelizmente não tive durante minha graduação. (P3).

Gostaria de agradecer pela oportunidade de vivenciar esse conteúdo de Atividades Circenses que tem todos os pré-requisitos para ser tornar ainda uma disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de graduação em Educação Física no Brasil, devido à sua relação histórica intrínseca ao movimento corporal humano! (P11).

O curso foi muito importante para o meu conhecimento, pois tinha vontade de abordar as atividades circenses em minhas aulas, mas não sabia como integrar de forma didático-pedagógica, porém o curso ajudou como abordar dentro da escola [...]. (P18).

O curso me propôs olhar para as atividades circenses de uma forma mais humana e sensível. A dinâmica dos professores, o excelente material, foram fundamentais para que o conteúdo se tornasse valioso e rico. (P21).

Se possível continuar com o curso aberto para continuar trocando experiências. (P22).

Outras e diferentes sugestões também emergiram das respostas desse item, tais como: mais atividades práticas, como confecção de aparelhos circenses e técnicas de maquiagem; ampliar a quantidade de questões das atividades e aumentar a complexidade dos questionamentos para melhorar o raciocínio; melhorar a parte dos processos criativos fazendo o segundo módulo; ter mais tipos de atividades circenses para idosos e/ou pessoas com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa do curso Atividades Circenses na Educação foi contribuir, de alguma maneira, para a formação dos educadores sobre o conteúdo das atividades circenses, com o intuito de, após o curso, tornar os docentes mais seguros para trabalhar com esse conteúdo em suas práticas pedagógicas.

Ficou evidente que o curso e a plataforma possuem limitações e não chegam a dar todas as ferramentas necessárias para sanar as dificuldades dos docentes ao trabalharem com as atividades circenses em suas aulas. Na realidade, nenhuma formação o fará, o que corrobora com os estudos de Tardif (2014) e Imbernon (2010). Contudo, o curso de Atividades Circenses na Educação, realizado na modalidade a distância, conseguiu ampliar o impacto e o escopo das formações realizadas pelo LECPEF, se considerada a participação efetiva de pessoas de todas as regiões do Brasil. Ainda pôde possibilitar aos cursistas um conhecimento extra sobre o tema, com um acervo de materiais e dicas para auxiliá-los em seus planejamentos, aproximando o universo do circo com muitas realidades encontradas.

Cabe ressaltar a necessidade de ofertar mais cursos presenciais ou na modalidade EaD, que avancem e superem algumas das lacunas deixadas por essa edição, no que diz respeito à historicidade circense, ao ensino da técnica, com novas e diferentes possibilidades de construção de implementos e estratégias de compartilhamento de saberes cada vez mais efetivas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C.; MOURA, D. L. Princípios metodológicos para o ensino da educação física escolar: o início de um consenso. **J. Phys. Educ.** v. 30, e3041, 2019.

BORTOLETO, M. A. C.; MACHADO, G. A. Reflexões sobre o circo e a educação física. **Corpoconsciência**. Santo André, n.12. p. 39-69, 2003.

CAPARROZ, F.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, p. 21-37, 2007.

CARAMÊS, A. S. *et al.* Atividades circenses no âmbito escolar enquanto manifestação de ludicidade e lazer. **Motrivivência**, Ano XXIV, n. 39, p. 177-185, dez. 2012.

CHIQUETTO, E.; FERREIRA, L. A. O ensino de atividades circenses para alunos de 5ª série. **Motrivivência**, v. 20, n. 31, p. 50-65, 2008.

DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A. C. Educação física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, 2007.

FERNANDES, C. N.; MARTINS, G. E. Circo da escola: uma experiência de estágio supervisionado em educação física no 1º ano do ensino fundamental. **Motrivivência**, v. 20, n. 31, p. 187-191, 2008.

FERREIRA, D. L. **Segurança no circo**: questão de prioridade. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, [s.n], 2012.

GONÇALVES, L. L.; LAVOURA, T. N. O circo como conteúdo da cultura corporal na educação física escolar: possibilidades de prática pedagógica na perspectiva histórico-críti-

ca. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**;19(4):77-88. 2012.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. L. **Cultura e educação física escolar**: da teoria à prática. São Paulo: Phorte, 2012.

MOURA, D. L. *et al.* **Dialogando sobre o ensino da educação física**: esportes coletivos na escola. Curitiba: CRV, 2019, v. 5. 112p.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013.

ONTAÑÓN, T. B.; DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A. C. Educação física e atividades circenses: o estado da arte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 149-168, abr./jun. 2012.

ONTAÑÓN, T. B. *et al.* O debate pedagógico sobre a arte do circo na revista *éducation physique et sport* (1969-2015). **Movimento** (ESEF/UFRGS), v. 22, n. 2, p. 567-582, 2016.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TAKAMORI, F. S. *et al.* Abrindo as portas para as atividades circenses na educação física escolar: um relato de experiência. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 116, jan./abr. 2010.

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

**PEDAGOGIA DO ESPORTE APLICADA NO PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS MODALIDADES DE
ESPORTE DE COMBATE**

Heraldo Simões Ferreira

Danilo Bastos Moreno

Cesar Augusto Barroso de Andrade

João Airton de Matos Pontes





PEDAGOGIA DO ESPORTE APLICADA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS MODALIDADES DE ESPORTE DE COMBATE

*Heraldo Simões Ferreira
Danilo Bastos Moreno
Cesar Augusto Barroso de Andrade
João Airton de Matos Pontes*

INTRODUÇÃO

Luta é um adjetivo para designar todo combate entre dois ou mais indivíduos, com ou sem algum tipo de treinamento para lutar. Pode-se entender luta também como um meio de sobrevivência do ser no meio em que vive, e ser contra animais ou outras pessoas.

O ser humano, desde a pré-história, sempre precisou utilizar o seu corpo como instrumento de defesa. Ainda como *homo-sapiens* primitivo, o homem já dominava a relação com as demais espécies de maior porte, como lincês, elefantes, tigres, entre outros. Isso se deve ao fato de que, apesar de possuir ainda um baixo grau de intelecto, era capaz de armar estratégias de luta, tanto com a utilização implementos, como com as próprias partes do corpo (PAIVA, 2010)

O citado autor ainda relata que havia notória e furiosa competição não só entre as espécies, mas também para enfrentar as brutais modificações climáticas. Pode-se perceber que nesse período, a luta era utilizada apenas como instrumento de sobrevivência, pois, para se alimentar, proteger seus familiares e suportar as mudanças de temperatura, o homem teve que desenvolver técnicas de defesa, aparatos bélicos e estratégias que o protegessem das adversidades naturais.

Além disso, Paiva (2010) leciona que os homens primitivos brincavam de lutar, como os filhotes de felino; brincadeiras estas que se tornava de extrema importância para a difícil sobrevivência naquele período.

Um conceito amplamente divulgado exprime que luta é um combate esportivo, em que dois adversários se enfrentam corpo a corpo (HOUAISS; VILLAR, 2004). Pode-se pensar a luta como arte marcial ou esporte de combate. De acordo com Carreiro (2005), antes de se tornarem um esporte, as lutas tiveram duas denominações principais: eram praticadas com o objetivo de guerra e/ou sobrevivência, ou tinham um apelo filosófico como concepção de vida bastante forte.

Atualmente, há um grande aumento da prática de artes marciais em nível mundial. As origens orientais foram se disseminando, ora pela necessidade de luta pela sobrevivência, ou para a defesa pessoal, ora pela possibilidade de ter as artes marciais como própria filosofia de vida. Com a influência do mundo ocidental, principalmente no início do século XX, a expansão das artes marciais deu-se, principalmente, por meio de competições, atribuindo às lutas características diferentes dos originais. Em se tratando da utilização das lutas como conteúdo da educação física escolar, há necessidade de refletir sobre sua aprendizagem e filosofia.

Existem muitas modalidades de lutas, de acordo com a definição proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Educação Física:

As lutas são disputas em que os oponentes devem ser subjugados, 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 deslealdade. Podem ser citados exemplos de Luta as brincadeiras de cabo de guerra e braço de ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do Karatê. (BRASIL, 1998, p. 70).

Histórias sobre lutadores são transmitidas de geração a geração. Até textos bíblicos comentam pejeas entre oponentes. Segundo Reid e Croucher (2000, p. 21), “desde as épocas antigas temos registro de lutas. A história de Davi, que matou Golias com

uma pedra atirada por uma funda, é uma das descrições mais detalhadas, Davi foi capaz de obter uma precisão comparada à de um samurai”.

A origem das lutas e artes marciais continua como uma pergunta sem resposta. Os gregos tinham uma forma de lutar conhecida como pancrácio, modalidade praticada nos primeiros jogos olímpicos da era antiga. Na Roma Antiga, durante os combates entre os gladiadores, já se via o uso de técnicas de luta a dois. Na Índia e China surgiram os primeiros indícios de formas organizadas de combate (FERREIRA, 2006).

O filósofo francês Auguste Comte afirma que nenhuma ideia seria apreendida sem conhecer a história. No que diz respeito à luta, sua origem vem da época em que o homem começou a descobrir e dar-se conta das técnicas de golpes, dos estrangulamentos, das imobilizações, formas de adquirir melhor caça e a probabilidade de auto-salvamento contra homens ou animais. Após algum tempo, os movimentos artificiais (socos, pegadas, golpes, posturas, etc.) começaram a ser passados de geração em geração (OLIVEIRA; SANTOS, 2006)

Oliveira e Santos (2006), no âmbito dos seus estudos sobre as sociedades tradicionais, relatam o costume segundo o qual o chefe da tribo, que envelhecia, era obrigado a lutar com um jovem adversário. Geralmente, se perdesse o combate, perdia igualmente a vida. Assim, o combate singular desempenhou um papel importante tanto na antropogenia como no desenvolvimento da espécie humana.

Com efeito, observando, imitando e associando os combates entre diversos animais (luta animal), o homem enriqueceu a sua arte de combate. Na luta chinesa Hua, os lutadores imitam os movimentos de animais e essas imitações tornam-se posturas chamadas de dragão, serpente, grua, tigre, leopardo. Muitas posições de combates têm a sua origem na observação de animais em luta; é o caso do movimento “cabeça a cabeça”, dos sumérios e chineses; da tomada “corpo a corpo”, dos japoneses; da “postura do carneiro”, dos gregos (OLIVEIRA; SANTOS, 2006).

Na antiguidade o homem lutava com os animais. A luta contra animais de grande porte, como touro e urso, são ecos materiais desses tempos, enquanto que as proezas de Gilgamesh, Hercules, Teseo, Sansão, Thor, e outros, representam histórias mitológicas dessas práticas de lutas antigas (OLIVEIRA; SANTOS, 2006).

O instinto de combater transformou-se em competições e esses desafios geraram os treinamentos, utilizados para preparar o lutador para o combate. Com a consciência de uma preparação para o combate, as lutas começaram a ocorrer sem derramamento de sangue. A chegada de técnicas de lutas, a sua aprendizagem com introdução de regras para proteção do combatente, indica a origem das lutas esportivas.

O início da luta é um processo histórico universal e lógico, surgido nas primeiras sociedades; mas sua evolução deu-se em vários ambientes e diferentes épocas, de acordo com as condições em que viviam os habitantes de cada local (OLIVEIRA; SANTOS, 2006).

Com o passar do tempo, as lutas começaram a ter um lado competitivo e, com isso, foram sendo criadas regras e condutas. Contudo, não foi de uma hora para outra que as lutas deixaram o caráter de predomínio das sociedades antigas para se tornar uma forma de glorificação, prazer e distração para o vencedor.

A história das formas de luta, combate, ou arte marcial, é um processo muito difícil de ser contado. Poucos fatos são verdadeiramente conhecidos, pois os antigos mestres não repassavam seus conhecimentos facilmente, além disso, não existem registros documentados; as tradições eram passadas de forma oral, de mestre para discípulo (FERREIRA, 2005).

De acordo com Alves Jr. (2001), na história da humanidade, quando se leva em consideração o estágio já urbano, ao se fazer breve gênese das lutas, observa-se que não foram poucos os registros encontrados nas mais diversas civilizações. Entre os anos 3000 e 1500 AC, os sumerianos deixaram imagens de três duplas de lutadores representando diversas fases de uma luta, com características que Palmer e Howell (1973) e Ferreira (2006) consideraram como uma das provas mais antigas do que hoje en-

tende-se como atividade de luta. Outras evidências de práticas de lutas também foram encontradas em outras culturas, expressas por desenhos dentro da tumba egípcia de Beni Hassan e também em Creta, por volta de 2000 a.C.

Algumas informações nos levam a crer que os sistemas de lutas chegaram à China e Índia no século V a.C., via comércio marítimo. Muitos artistas marciais consideram a China o berço dessa cultura, ainda nos referindo a Reid e Croucher (2003, p. 26):

Um monge indiano chamado Bodhidharma chegou certo dia ao templo e mosteiro de Songshan Shaolin, na China, onde passou a ensinar um tipo novo e mais direto de Budismo, que envolvia longos períodos de estática [...] para ajudá-los a aguentar as longas horas de meditação, ensinou-lhes técnicas de respiração e exercícios para desenvolver a força e a capacidade de defender-se na remota e montanhosa região onde residiam.

A filosofia do budismo influenciou profundamente os sistemas de lutas de todo o oriente, principalmente a China, Coreia, Japão, Índia e os países do Sudeste Asiático. Assim, as técnicas de luta se proliferaram pelo Oriente

Nesse período, surgem os lutadores sábios e suas estratégias militares. São exemplos, Sun Tzu, um general de guerra chinês, e Miyamoto Musashi, o mais famoso dos samurais do antigo Japão. Ambos escreveram clássicos da arte da guerra.

Esses clássicos são utilizados até os dias de hoje, por empresários e empreendedores. Segundo Sugai (2003), é interessante destacar também que essas obras, exaustivamente interpretadas ao longo dos séculos, têm sido consideradas muito mais pelo prisma da lógica, em detrimento de suas possibilidades bélicas ou estratégicas.

Todavia, em um momento de tantas transformações por qual a humanidade passa, de quebra de valores essenciais, da procura do sentido da vida, é mais que oportuno ressaltar os propósitos mais elevados desses dois guerreiros: por meio da arte que

escolheram, eles conseguiram chegar até o máximo de compreensão da alma humana, para alcançar, à semelhança da natureza, a perfeição da arte de existir.

Conforme atesta Kishikawa (2004), os livros de Sun Tzu, *A Arte da Guerra*; e de Musashi, *O livro dos Cinco Anéis*, foram adotados como leitura obrigatória na Escola de Administração de Empresas da Universidade de Harvard.

Após o século XIV, os europeus começaram suas expansões e descobertas de territórios. Nesse período, tiveram contato com a cultura e com os povos desses países. Somente em 1900 dois ou três ingleses e outros tantos norte-americanos começaram a aprender judô e outras artes marciais japonesas. Após 1945, os norte-americanos, que estavam em serviço no Japão, disseminaram as lutas do Oriente no mundo ocidental (REID; CROUCHER, 2003).

Alguns lutadores possuem uma visão filosófica do que vem a ser uma luta, como afirma Lee (2003, p. 23) “o objetivo da arte é projetar uma visão interior para o mundo; declarar, em uma criação estética, o espírito mais íntimo e as experiências pessoais de um ser humano”.

Cada luta originou-se em uma época e local, bem como tem uma evolução histórica própria. No entanto, o desenvolvimento de algumas modalidades cruza, no tempo e espaço, com outras.

Também se sabe, pelos relatos históricos de determinadas artes marciais, que o seu surgimento está associado ao contexto social do país, na época. Portanto, ter conhecimento a respeito da origem e evolução histórica, de uma arte marcial, permite também conhecer o seu povo, e também fazer uma reflexão sobre as divergências culturais e as relações entre os povos, na antiguidade, e para entender a sua atual conjuntura nos sentidos do desenvolvimento econômico, social e cultural (LANÇANOVA, 2009).

Aliados aos treinamentos técnicos, os praticantes acabam por conhecer detalhes da cultura do povo de origem da arte marcial, ou da luta, como a língua, o modo de pensar, as saudações, vestimentas, armas e os conflitos históricos, a história do país, bem como aspectos do contexto.

De acordo com Ramos (2006), as lutas são divididas em três grupos: corpo a corpo, marcar ou tocar, e luta de implemento.

No primeiro grupo, as modalidades de luta corpo a corpo, o objetivo é derrubar, desequilibrar, controlar, imobilizar ou excluir o adversário, a partir de um agarre determinado. A distância entre os oponentes é curta, quase nula. Têm-se, como exemplo: judô, jiu-jítsu, aikidô, *krav maga*, sumô e luta greco-romana.

O segundo grupo, de marcar ou tocar, abrange as modalidades de luta com objetivo de tocar em alguma parte do corpo do adversário ou golpeá-lo. A distância entre os participantes é reduzida (de 1 a 3 metros). Nesses tipos de lutas, são utilizadas como ferramentas de ataque as diversas partes do corpo: mãos, pés, cotovelos, joelhos, entre outros. São exemplos: karatê, taekwondo, boxe, *full-contact*, *muay thai* e *savate*.

O terceiro e último grupo, de luta com implemento, abarca subjetiva derrubar, golpear ou controlar o adversário, com a utilização de um instrumento e, ainda, golpear com braços e pernas, durante o combate. Os implementos podem ser espadas, bastões, bastonetes, chicotes, leques, e outros tipos de instrumentos cortantes. A distância entre os participantes é média (de 3 a 5 metros). Têm-se, como exemplo, a esgrima e o *kendo*.

As artes marciais e as lutas também podem ser divididas em ocidentais e orientais. As ocidentais geralmente potenciam o desenvolvimento esportivo para participação e ganhos em competições e campeonatos, com o objetivo de obter vitórias e consagração, enquanto as orientais, tradicionalmente, dão ênfase ao autoconhecimento, mantendo uma tradição no ensinamento e melhoramento e controle de si mesmo; valorizam práticas filosóficas, como a meditação, disciplina e comportamento ético.

Com o processo de esportivização das lutas, surgem as Modalidades de Esportes de Combate (MEC). Neste texto, disserta-se acerca do processo de formação docente e de ensino e aprendizagem nas MEC. Como aspectos metodológicos, o estudo apresenta uma abordagem qualitativa, bibliográfica e descritiva. Para tanto, recorreu-se a uma revisão bibliográfica sobre o tema

Pedagogia do Esporte aplicada às MEC, problemática central do presente texto. A pesquisa teve por objetivo descrever criteriosamente os fatos e fenômenos de determinada realidade, de forma a obter informações a respeito do tema investigado (TRIVIÑOS, 2008).

1 PEDAGOGIA DO ESPORTE APLICADA ÀS MODALIDADES DE ESPORTES DE COMBATE (MEC)

As MEC estão classificadas como individuais (algumas vezes pode ser realizada por equipe, mas com um atleta em ação por vez), com interação direta com o oponente, quando os adversários precisam se adaptar constantemente às ações do oponente (GONZALEZ; BRACHT, 2012).

O processo de formação de docentes para atuar com as MEC vem evoluindo (MARQUES; IAOCHITE, 2018). Uma das ferramentas utilizadas para que essa formação docente ocorra nas MEC, é a pedagogia do esporte, pois busca aproximar o processo de formação docente com a realidade do aluno (GATTI, 2003; NÓVOA, 2011; MARQUES; IAOCHITE, 2018).

A pedagogia do esporte visa a estudar os meios através dos quais ocorrem os processos de ensino e aprendizagem e treinamento dos esportes, nos diferentes ambientes, tendo como objeto de estudo e intervenção no processo de ensino, na vivência, aprendizagem e no treinamento do esporte, acumulando conhecimentos significativos e valorosos nas diversas manifestações desse fenômeno cultural (COSTA *et al.*, 2019; GALATTI *et al.*, 2014).

Para Reverdito, Scaglia e Paes (2009), a pedagogia do esporte nasceu a partir do crescente interesse da sociedade pelas práticas esportivas, transformando o esporte em um dos fenômenos mais importantes da sociedade atual.

Leonardi *et al.* (2014) e Vancini *et al.* (2015) citam que os princípios da pedagogia do esporte estão pautados em três referenciais, a saber: o técnico-tático (evolução do conhecimento técnico e da tática da modalidade); o socioeducativo (desenvol-

vimento de valores, atitudes, como respeito, coeducação, cooperação, dentre outros); e o histórico-cultural (história da modalidade, regras, evolução, contexto cultural, influência midiática). Dessa forma, observa-se que o ensino das modalidades esportivas e das lutas, principalmente, não pode ficar restrito às técnicas da modalidade, mas é preciso explorar todos os aspectos do esporte para promover o engrandecimento e a evolução do praticante e candidato a esportista.

Ao observar as assertivas dos autores, Freire e Scaglia (2003) afirmam que, ao ensinar o esporte, é preciso considerar que o ensino do esporte deve ser para todos; ensinar bem o esporte, para que todos tenham acesso às melhores metodologias; ensinar mais do que o próprio esporte, em busca do desenvolvimento integral do praticante; e ensinar aos praticantes que gostem de praticar o esporte.

Ainda é preciso observar que os esportes perpassam várias faces de sua prática e evolução, na sociedade, desde sua história, evolução, aos fatores biológicos e pedagógicos (RUFINO; DARI-DO, 2012).

Greco e Benda (1998) relacionam que a sequência realizada em uma sessão de treinamento, ou aula, independe de onde esse evento ocorre. O autor relata que o processo de ensino de uma modalidade esportiva deve estar além de somente ensinar o gesto técnico necessário.

Bento (2006) explica que o ensino e o treinamento do esporte voltados à eficácia e alto rendimento esportivo promoveram um foco exagerado no planejamento estratégico ligado às competições e causou esquecimento no processo de valores do esporte.

Com isso, pode-se observar que os valores das MEC estão diferenciados, quando comparados às outras modalidades esportivas, já que alguns aspectos tradicionais das lutas foram mantidos e perpetuados.

Outro fator importante para que as MEC estejam em constante evolução, assim como os profissionais envolvidos, é o processo de formação continuada, uma vez que somente a orientação inicial não é capaz e suficiente para promover adequadamente

as competências necessárias para a ação docente (GATTI, 2008; SILVA; MARTINS, 2014; ANDRADE *et al.*, 2016; MARTINS, 2017; DEMARZO *et al.*, 2018).

O processo de formação continuada utilizando a pedagogia do esporte faz-se imperioso, uma vez que pode ser colocada como o campo do conhecimento que investiga a prática educativa, especificamente por meio do esporte, associado com a pedagogia em geral (educação pelo esporte) e a ciência do esporte (aspecto motriz); não se restringindo às metodologias de ensino dos esportes somente, mas contribuindo de maneira significativa, com as áreas de conhecimento do esporte, como objeto de estudo, enraizada na pedagogia geral e na ciência do desporto. Ainda mais, a pedagogia do esporte atua na investigação das práticas educativa e formativa, com o propósito de promover reflexão, sistematização, avaliação, organização e crítica do processo educativo por meio do esporte (COSTA *et al.*, 2018; VANCINI *et al.*, 2015; LEONARDI *et al.*, 2014; BENTO, 2006).

Rufino e Darido (2012) relatam ser importante que bases da pedagogia do esporte também possam contribuir significativamente para a prática pedagógica nas MEC. Gonzalez e Borges (2015) contam que a forma tradicional de ensinar o esporte não permite que os praticantes se apropriem do conhecimento procedimental, é preciso fazer com que o praticante o carregue para toda a vida cotidiana, e não somente nos momentos de sua prática desportiva.

Vancini *et al.* (2015) relatam que esses diálogos sobre o ensino com valores podem promover novos significados para o esporte. Assim, a observação dessa prática esportiva e seu ensino devem considerar o cenário em que há a prática – entender o contexto, as personagens envolvidas –, respeitar as individualidades, os significados da prática – entender a motivação que levou à prática da modalidade, e a própria modalidade –, conhecer as especificidades da modalidade.

Talvez por causa dessa ressignificação, o conteúdo das MEC é pouco visto nas escolas e a sua prática tem crescido fora dela,

pois os professores de Educação Física escolar aparentemente não possuem o conhecimento específico para colocar esse conteúdo em prática nas aulas escolares, e fora dela o praticante busca a modalidade pela qual mais se interessa e o ensino/treino fica mais próximo do que busca. Contudo, não se pode esquecer que as MEC fazem parte da cultura da humanidade, por ser um meio eficaz de educação, pois exige respeito às regras, à hierarquia e disciplina, valorizando a preservação das saúdes física e mental de seus praticantes (HARNISCH *et al.*, 2018; HARNISCH *et al.*, 2017; MATOS *et al.*, 2015; FONSECA, FONSECA; FRANCHINI; DEL VECCHIO, 2013; FERREIRA, 2006).

As MEC diferem das demais práticas, já que o objetivo principal de sua disputa é o embate físico direto entre seus participantes, o que as levam ao fator de imprevisibilidade de sua prática, já que não se sabe o que o adversário fará para atacar, ou defender-se, ou contra-atacar (RUFINO, 2012).

Breda *et al.* (2010) referenciam que uma atenção importante deve ser dada, nas aulas de MEC, quanto aos referenciais metodológico e socioeducativo. O primeiro está vinculado aos métodos de ensino e aprendizagem, planejamento, ao longo do período; organização de cada aula/treinamento; adequação da proposta ao grupo de trabalho; aspectos táticos, técnicos e físicos. O segundo está vinculado a promover a discussão de princípios, valores e modos de comportamento; propor a troca de papéis; facilitar a participação, inclusão, diversificação, coeducação e autonomia; construir um ambiente favorável ao desenvolvimento de relações interpessoais e intrapessoais; e estabelecer relações entre o que acontece na aula/treino com a vida.

Ambos os aspectos apontados pelos autores podem ser evidenciados nos ensinamentos provenientes das MEC de origem oriental. Contudo, quando essas lutas foram transformadas em esporte, o cuidado com o treino e ensino precisou ser levado em consideração (BREDA *et al.*, 2010).

Para o ensino das MEC, Gomes (2008 *apud* RUFINO; DARIDO, 2012) apontou os princípios condicionais: contato pro-

posital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente/alvo e regras. Lembrando que uma classificação das MEC para facilitar o processo de entendimento é utilizado por Rufino e Darido (2015) que as determina em curta, média e longa distâncias e de distâncias mistas.

Galatti *et al.* (2015) referenciam três pilares para o ensino de esporte a jovens, e esses pilares se encaixam para o ensino e treino nos espaços formais e não formais de ensino. São eles: a imprevisibilidade, a criatividade e a complexidade.

2 MÉTODOS UTILIZADOS NA PEDAGOGIA DO ESPORTE APLICADOS AO ENSINO DAS MEC

Os métodos apresentados pela Pedagogia do Esporte são centrados, principalmente, nos esportes coletivos. Contudo, os preceitos trazidos por tais métodos podem ser adequados para o processo de ensino e treinamento de modalidades individuais, como as MEC.

O processo de ensino e aprendizagem das MEC que utiliza a pedagogia do esporte pode considerar os preceitos dos métodos: educação esportiva, parcial; ou analítico, global; misto, de confrontação; do jogo desportivo; dos jogos tático, pedular ou *transfert*; ensino dos jogos para compreensão (*teaching games for understanding*); dos jogos condicionados; e o método para modalidades individuais.

Durante a aplicação de todo e qualquer método entre os citados (exceto o método para as modalidades individuais), o foco do método será redirecionado para as práticas das MEC.

Pode-se ter, então, o ensino da compreensão do sentido de lutar, oportunizando o máximo possível de variedades de modalidades de lutas, a fim de desenvolver o potencial esportivo como um todo do aprendiz, para que se torne um praticante desportivamente competente (possuir habilidades básicas do jogo, reconhecer e dominar princípios táticos relativos às modalidades esportivas), culto (capaz de identificar práticas relativas e vin-

culadas à cultura esportiva, refletindo sobre más e boas práticas esportivas, disciplina, hierarquia, respeito ao próximo, força de vontade, aperfeiçoamento do caráter); e entusiasta (relacionada à motivação de permanecer em prática desportiva), a fim de levar a prática da modalidade para além do momento de sua prática propriamente dita. Desta forma, o método da educação esportiva estaria sendo empregado (FARIAS *et al.*, 2015; CASAGRANDE, 2012; COSTA *et al.*, 2016).

Outra forma de se ensinar é utilizando o processo de ensino e aprendizagem por partes, ou seja, de ações específicas isoladas para depois promover a associação com outros movimentos (método parcial ou analítico). Contrapondo-se a esse método existe, o método global, no qual o processo de ensino e aprendizagem ocorre com o emprego das técnicas e ensinamentos dentro da ação esportiva (ação do todo), do jogo, ou seja, aprende-se lutando, quando as ações técnica e tática são necessárias simultaneamente (VANCINI *et al.*, 2015; GALLATI *et al.*, 2014; CASAGRANDE, 2012).

Uma associação entre os métodos parcial e global faz com que surja o método misto, que consiste na apresentação da ação global, em primeiro momento, e no segundo momento, há um aperfeiçoamento de ações que foram identificadas no primeiro momento como não executadas de maneira satisfatória; e um terceiro momento no qual volta-se para o todo, a fim de verificar se o que foi ajustado no segundo momento resultou em evolução (CASAGRANDE, 2012).

Ainda na prática do todo (jogo ou luta propriamente dita), há o método de confrontação, quando modificações nas regras da ação formal são realizadas a fim de deixar a prática mais simples para os aprendizes. Contudo, gestos técnicos não são tão evidenciados, nesse método (CASAGRANDE, 2012).

Atrativo para todas as faixas etárias, é o método do jogo desportivo, pois nele há um elemento lúdico em sua prática. São aplicados jogos de regras simples, mas com o intuito de apresentar ou aprimorar determinados gestos técnicos ou entender si-

tuações táticas específicas; sempre tendo, nos jogos lúdicos, suas ações. Aqui são aplicados os jogos de puxar/empurrar, agarrar, virar/desvirar, imobilizar (jogos de curta distância); jogos de desequilíbrio, invadir o espaço do outro, tocar/encostar no oponente (jogos de média distância); jogos de agarre, projeção e imobilização (jogos de distância mista); e jogos com utilização de implementos, como espada (jogos de longa distância) (CASAGRANDE, 2012; FERREIRA, 2012; SANTOS, 2012; MORENO; FERREIRA, 2017).

Evoluindo para o envolvimento mais evidenciado da tática no processo de ensino e aprendizagem, tem-se o método dos jogos táticos, por meio do qual ações com habilidades motoras específicas são direcionadas para que um problema tático seja resolvido, como quando um lutador está acuado (*corner*) no local de luta e precisa encontrar uma forma de se livrar da situação delicada. Esse método, portanto, possui características centrais, como a identificação de problemas táticos e princípios de jogo associados; reconhecimento do nível de complexidade do jogo e problema; as conexões entre os problemas e as soluções são apresentadas por meio de perguntas e colocações durante a prática; depois de praticadas as habilidades, deve ser dado um tempo para que possam ser colocadas em prática as habilidades e situações-problemas e experimentadas (GRIFFIN, 2006 *apud* CASA-GRANDE, 2012). Esse método sofre influência de outro, que é conhecido como método do ensino de jogos para compreensão.

Nesse método, as ações de gestos técnicos devem ser norteadas e dedicadas para a compreensão tática da luta. Para o processo de ensino e aprendizagem desse método, há quatro princípios, propostos por Burke e Thorpe (1982): seleção do tipo de jogo (*game sampling*); modificação do jogo por representação (formas de jogos reduzidas); modificação por exagero (manipulação das regras do jogo, espaço, tempo, com o intuito de canalizar a atenção para problemas táticos que podem surgir durante o jogo); o ajuste da complexidade tática (o repertório motor prévio deve ser levado em consideração para todos os princípios) (VANCINI *et al.*, 2015; FARIAS *et al.*, 2015; CASAGRANDE, 2012).

Ainda na visão dos aspectos táticos e técnicos, vem o método dos jogos condicionados com ênfase na aprendizagem tática e técnica, simultaneamente, com o foco no processo de tomada de decisão, durante a luta em si, como redução do espaço para que uma saída seja encontrada; diminuição do tempo para ir em busca da vitória e da melhor ação. Ou seja, o método preconiza desenvolver possibilidades para a melhor tomada de decisão (CASAGRANDE, 2012).

No método pendular (*transfert*), existem elementos fundamentais para o processo de ensino, aprendizagem e treinamento, descrito por Bayer (1994): princípios operacionais (divididos em princípios de defesa e ataque), regras de ação (meios de gestão para alcançar o êxito na investida) e gestos técnicos (modo de fazer e as razões de fazer) (CASAGRANDE, 2012).

Ainda, mais, existe o método para modalidades individuais, que, segundo Vancini *et al.* (2015), relatam que existe larga variação de prática e possibilidades de se realizarem as aulas/treinamentos, cada uma com sua peculiaridade e especificidade, e assim ocorre também com o processo pedagógico único.

Segundo os autores, as modalidades individuais são centradas em técnicas também individuais; possuem especificidades estruturais e funcionais, com habilidades motoras específicas (suas técnicas); e movimentos com alto grau de exigência, com a utilização ou não de implementos durante sua prática.

Para as finalidades pedagógicas, a posição do professor deve ser de preocupar-se mais com o processo de aprendizagem do que com o produto final e a perfeição do movimento. Já na prática esportiva, a posição do professor deve ser de orientar o movimento com o objetivo de obter perfeição, sendo exigente, envolvendo disciplina e comportamento

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a pedagogia do esporte é elemento indispensável para o processo de ensino das MEC, já que favorece tan-

to a formação docente/treinador quanto o processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se a necessidade de mais estudos e pesquisas acerca da pedagogia do esporte aplicada às MEC.

Os referenciais metodológicos de ensino e aprendizagem remetem ao planejamento do longo período; a organização de cada aula/treinamento; adequação da proposta ao grupo de trabalho, nos aspectos táticos, técnicos e físicos. Considera-se importante que as bases da pedagogia do esporte também possam contribuir significativamente para a prática pedagógica nas lutas e formação docente.

Reitera-se que esses novos diálogos podem promover outras formas de ressignificação do esporte, e contribuir para o desenvolvimento da sociedade em geral; favorecer o surgimento de momentos de formação continuada para as MEC; assim como que a formação inicial seja pensada com a maior proximidade da realidade possível. Contudo, a melhor forma de ensinar/treinar sempre será a escolha do professor/treinador e do momento em que ele se encontrar com seus praticantes.

REFERÊNCIAS

ALVES JR., E. D. *In* GUEDES, O.C. **Judô**: evolução técnica e competição. João Pessoa: Idéia, p. 73-91.2001.

ANDRADE, E.; NOGARO, A.; CALAI, H. C. Formação continuada de professores(as) e sua relação com o conceito de acontecimento. **Educação em Foco**, ano 19, n. 27, 2016.

BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dina livros, 1994.

BENTO, J. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**, 3º e 4º ciclos, v. 7, Brasília: MEC, 1998.

BREDA, M.; GALATTI, L.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo. Phorte Editora. 2010.

CARREIRO, Eduardo Augusto. **Lutas. Educação física na escola: implicações para prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CASAGRANDE, C. G. **Ensino e aprendizagem dos esportes coletivos: análise de métodos de ensino na cidade de Uberlândia-MG**. Dissertação (Mestrado)- univesidade, Uberaba, 2012.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V.; VIEIRA, L. Ensino dos esportes coletivos de invasão no ambiente escolar: da teoria à prática na perspectiva de um modelo híbrido. **Journal of Physical Education**, v. 27. 2016.

COSTA, R. R.; SANTOS, M. O. P.; PEREIRA, S. S.; GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J. Pedagogia do esporte: publicações em periódicos científicos brasileiros de 2010 a 2015. **Conexões: educação física, esporte e saúde**. Campinas, v. 17, e. 019008, p. 1-18, 2019.

DEMARZO, M. A. D.; SANTOS, M. H. S.; SILVA, P. B. G. Formação continuada de professores: caminhos na reeducação das relações étnico raciais. **Revista Sociologia, Política, e Cidadania**, v.1, n.1, 2018.

FARIAS, C. F.; MESQUITA, I. R.; HASTIE, P. A. Game performance and understanding a hybrid Sport education season. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 34, n. 3. 2015.

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

FERREIRA, H.S. **Ensino das lutas na escola**. Fortaleza: Peter Rohl Edição e Comunicação. 2012.

FONSECA, J. M. C.; FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. B. Conhecimento declarativo de docentes sobre a prática de lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate nas aulas de

educação física escolar em Pelotas, Rio Grande do Sul. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n.2, p. 320-618, abr./jun. 2013.

FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. B. Estudos em modalidades esportivas de combate: estado da arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, p. 67-81. 2011.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GALLATI, L. R.; LEONARDI, T. J.; REVERDITO, R. S.; ANTONELLI, M.; PAES, R. R.

Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas para o esporte paralímpico na formação de jovens. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 19, n. 3, p. 38-44. 2015.

GALLATI, L. R.; REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R.; SEOANE, A. M.

Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista de Educação Física**. UEM, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n.19, p.191-204, 2003.

GATTI, B. A. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Relatório de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, São Paulo, 2008.

GONZALEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória. UFES - Núcleo de Educação Aberta e a Distância. 2012.

GONZALEZ, F. J.; BORGES, R. M. Diálogos sobre o ensino dos esportes na educação física escolar: uma pesquisa-ação na formação continuada. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 172-188. 2015.

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

HARNISCH, G. S.; SACHSER, W. F.; GUILHERME, S. M. O.; SILVA, B. P.; RAMOS, A. L. M.; FARIA, J. R. T.; BORELLA, D. R. O conteúdo lutas nas aulas de educação física dos anos finais do ensino fundamental. *In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR*, 2017. **Anais [...]**. Londrina, 2017.

HARNISCH, G. S.; WALTER, L. W.; GUILHERME, S. M. O.; SILVA, B. P.; LOTTERMANN, A. L. F.; BORELLA, D. R. As lutas na educação física escolar: um ensaio sobre os desafios para a sua inserção. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 1, p. 179-184, 2018.

HOUAISS, A., VILLAR, M. S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KISHIKAWA, J. Shin Hagakure. **Pensamentos de um samurai moderno**. São Paulo: Conrad, 2004.

LANÇANOVA, J. E. S. **Lutas na educação física escolar: alternativas pedagógicas**. Disponível em: <http://Lutasescolar.volabol.uol.com.br/index.html>. Acesso em: 6 jan. 2009.

LEE, B. **O tao do jet kune do**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

LEONARDI, T. J.; GALLATI, L. R.; PAES, R. R.; SEOANE, A. M. Pedagogia do esporte:

indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 41-58. 2014.

MARQUES, M. V.; IACHITE, R. T. Currículo e formação do professor em educação física: relações com a prática pedagógica. **Educação**: teoria e prática. Rio Claro, v. 28, n. 59, p. 470-487, 2018.

MARTINS, R. M. **Relação entre a teoria e a prática no ensino da educação física no ensino fundamental**: um trabalho colaborativo com uso do facebook. 2017. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

MATOS, J. A. B.; HIRAMA, L. K.; GALATTI, L. R.; MONTAGNER, P. C. A presença/ausência do conteúdo lutas na educação física escolar: identificando desafios e propondo sugestões. **Conexões**, revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp. Campinas, v.13, n.2, p. 117-135. 2015.

MORENO, D. B.; FERREIRA, H. S. Lutas na educação física escolar: possibilidades de acordo com as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. *In*: PONTES JUNIOR, J. A. F. **Conhecimentos do professor de educação física escolar**. Fortaleza: EdUece, 2017.

OLIVEIRA, S. R. L.; SANTOS, S. L. C. **Lutas aplicadas à educação física escolar**. Curitiba, 2006

PAIVA, L. **Olhar clínico nas lutas, artes marciais e modalidades de combate**. Manaus: OMP Editora, 2015.

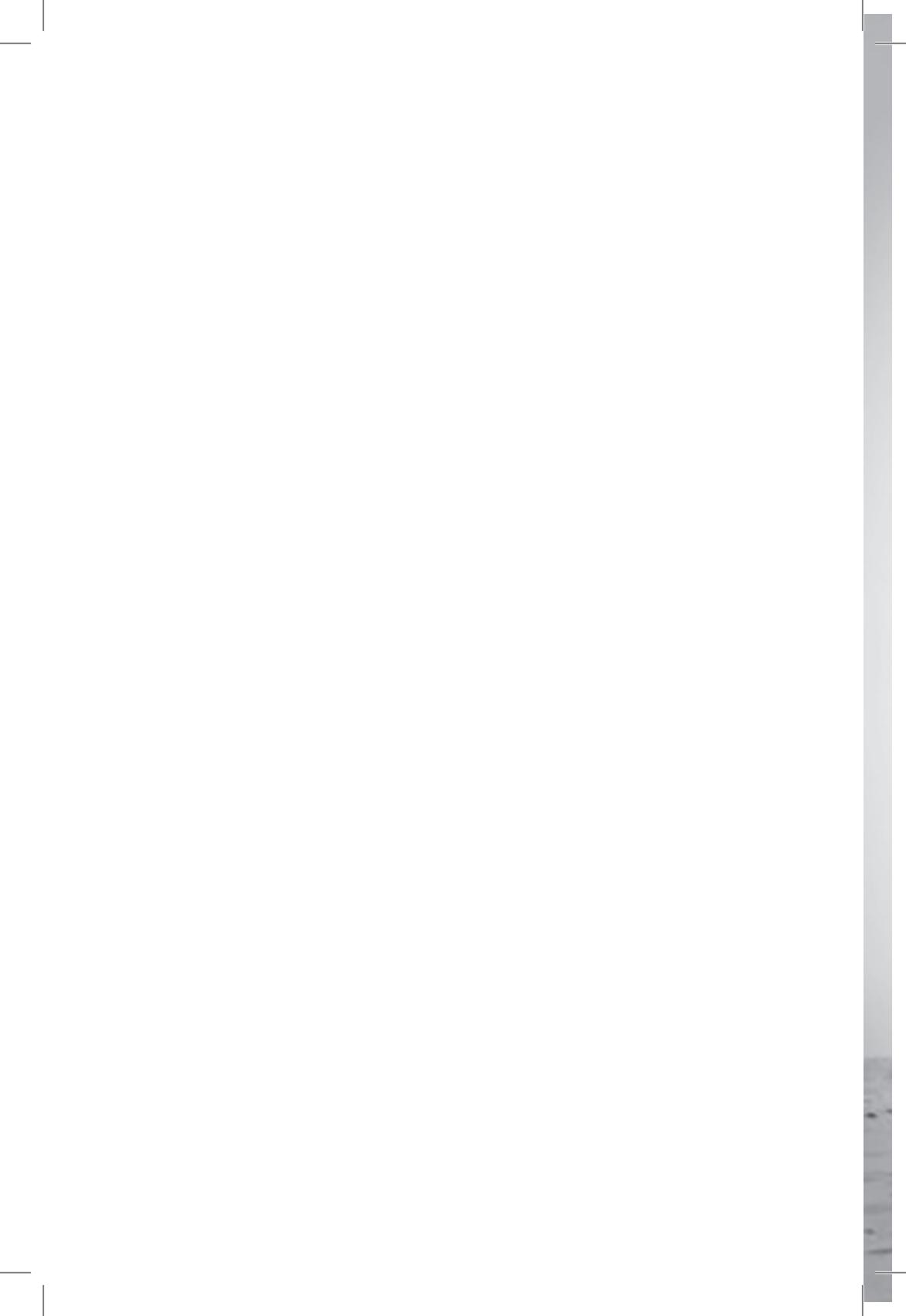
PAIVA, L. **Pronto para a guerra**. Manaus: OMP, 2010.

RAMOS, R. J. A. Las actividades de lucha en la educación primaria: Beneficios y posibilidades en el área de educación física. **EFDeportes Revista Digital** - Buenos Aires - Año 10 - nº 94 - Marzo de 2006.

REID, H.; CROUCHER, M. **O caminho do guerreiro, o paradoxo das artes marciais**. São Paulo: Cultrix, 2000.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R.. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais aborda-

- gens. **Motriz**. Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 600-610. 2009.
- RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 283-300, 2012.
- RUFINO, L. G. B. **A pedagogia das lutas**: caminhos e possibilidades. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola**: possibilidades para a educação física. Porto Alegre. Penso. 2015.
- SANTOS, S. L.C. **Jogos de oposição**: ensino das Lutas na escola. São Paulo: Phorte Editora. 2012.
- SILVA, M. E. H. da; MARTINS, R.M. Para além da formação clássica: novas possibilidades de compreender a formação continuada em Educação Física escolar. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, a.19, v.199, 2014.
- SUGAI, V. L. **A arte da estratégia**. São Paulo: Sapienza, 2003.
- TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008
- VANCINI *et al.* A pedagogia do ensino das modalidades esportivas coletivas e individuais: um ensaio teórico. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp. Campinas, v. 13, n. 4, p. 137-154, 2015.
- YONEZAWA, F. H. Algo se move: um elogio filosófico-ético à prática do combate como arte e educação. **Motriz**, v. 16, n. 2, p. 348-358, 2010.



**EIXO INTEGRADOR TEMÁTICO:
PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**O QUE DIZEM AS AULAS DE NATAÇÃO SOBRE O
LUGAR DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE**

*Daniel Pinto Gomes
Bernadete de L. R. Beserra*





O QUE DIZEM AS AULAS DE NATAÇÃO SOBRE O LUGAR DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE

*Daniel Pinto Gomes
Bernadete de L. R. Beserra*

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, consideramos inviável a separação entre sujeito e objeto de pesquisa porque ambos, sujeitos-pesquisadores e sujeitos pesquisados, fazem parte do mesmo grupo estudado. Contudo, a experiência é aqui estudada à luz do distanciamento necessário para a objetivação do modelo teórico adotado. Nessa perspectiva, temos como objetivo compreender as relações estabelecidas entre os alunos do Ensino Médio Integrado e o *habitus* da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), espaço das aulas da disciplina de natação.

Longe de uma posição abstrata e finalista, partimos do pressuposto de que as práticas lúdicas e de exercícios físicos, os esportes, as danças, brincadeiras, lutas e ginásticas, perspectivadas pela Educação Física na escola, somente podem ser compreendidas pela ótica da cultura, na medida em que vão se elucidando suas lógicas de funcionamento; identificando os princípios que fundamentam ações; e refletindo sobre os processos sociais peculiares à sua configuração.

O campo da educação física não está fechado sobre si, pois guarda homologias com outros campos, como a escola, as academias de ginástica, os centros militares, o esporte oficial, campo filosófico, artístico, etc., e tantos quantos forem os investimentos relacionados. Invariavelmente, apresentam-se distinções entre as infinitas práticas, tendo como correspondência a idade, o sexo, a classe social, os sentidos da ação e a formação acadêmica de seus agentes (BOURDIEU, 2004).

Para não aderirmos ingenuamente à crítica de que a formação de caráter generalista dos trabalhadores da educação física, prevalecente ainda hoje no Brasil, seja um mero apetrecho mercadológico, devemos reconhecer primeiramente as dificuldades com que o pensamento sobre a área tem-se deparado, ao longo da sua consolidação como campo de atuação e formação. O movimentar-se (KUNZ, 2004) é um de seus princípios. As práticas ocorrem em ritmos e movimentos corporais que desenham um repertório variado de experiências; a valorização do saber/fazer; ao mesmo tempo que é imprescindível para sua aprendizagem, posto que a compreensão da linguagem é corporal (BETTI, 2009); não deve desmerecer a importância de conhecermos a fundo os mecanismos ideológicos que aí são mobilizados (SOARES; TAFFAREL; VARJAL; CASTELLANI FILHO; ESCOBAR; BRACHT, 1992).

Conforme aponta Paiva (2004), ao buscar a constituição da educação física como campo, a sua distinção enquanto disciplina escolar, ou exercitação física nas escolas, é incorporada ao mito fundador de um *habitus* predisposto a pensar e orientar “educações físicas”. Entre o fim do século XIX e as décadas iniciais do século XX, muito conhecimento foi produzido em congressos de medicina, higiene, eugenia, em periódicos científicos militares e encontros educacionais. Além disso, foram instituídos diversos departamentos e centros ligados a instituições públicas. Como em outras nações, o discurso oficial demarcava a segurança do País; a moral; a saúde e a energia do corpo; como justificativas para a implementação da “ginástica” nos currículos escolares⁹.

9 Desde o século XIX, várias tentativas de implantação de modelos estrangeiros de educação física ocorrem nas escolas brasileiras. Os métodos de ginásticas sueca, francesa e alemã atraíam os entusiastas até o primeiro terço do século XX. Julgava-se o método sueco como mais adequado às escolas civis, devido ao seu caráter diversificado, nas suas vertentes profiláticas, educativas e militares, em contraste com o viés mais peculiarmente militarizado das outras propostas (SOARES, 2012).

Em paralelo aos movimentos em torno das ginásticas como programas da educação física nas escolas, que vigoraram até meados dos anos 1930, o esporte surge como fenômeno capaz de articular os anseios da formação de uma identidade nacional, logicamente, acentuando os conflitos e consensos inerentes à consolidação do campo da própria educação física, em disputa com a transformação das diferentes práticas da cultura corporal do movimento em objetos de consumo. Nas escolas, o treinamento desportivo suplanta o paradigma anterior, o método Cooper, e os jogos escolares dos anos 1970 são o baluarte desse mesmo período (PAIVA, 2004).

A legitimação do esporte na segunda metade do século XX passa a contar com o auxílio luxuoso de um tipo de linguagem extremamente atrativa, excitante e uniformizadora, agindo “sobre o psiquismo dos indivíduos, propondo-lhes ‘fantasias-clichês’ ou estereótipos marcados por esquematismos e repetições por onde se movimenta a experiência dos receptores” (BETTI, 1998, p. 140). Os padrões que se estabelecem sobre o esporte, veiculado pela mídia, insurge como um espelho sobre o qual as imagens projetadas sobre si muitas vezes não correspondem à sua verdadeira face social.

O incentivo a eventos científicos; a abertura de cursos de pós-graduação; e de laboratórios de pesquisa; culmina, num de seus movimentos, com a criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, em 1978, inicialmente marcado pela ampla discussão pautada nas ciências naturais. Várias especialidades: fisiologia do exercício, psicologia do esporte, sociologia do esporte, biomecânica do movimento, com lógicas distintas aplicadas na produção do conhecimento, convergem em parte com o que se julgava ser seu objeto. Porém, parte dos esforços que poderiam ter sido dispendidos na compreensão da natureza pedagógica da educação física deram mais vazão às lógicas externas das “ciências básicas”, resultando no fenômeno denominado, por Sánchez Gamboa (2010), de “colonização” da Educação Física.¹⁰

10 Tal crítica notadamente não propõe que se abandonem os conhecimentos advindos das especificidades de outros campos correlatos,

Nessa perspectiva, afirma Bracht (1999, p. 23), a educação física passou a servir aos interesses da instituição esportiva, configurando-se, esse processo, numa “subordinação estrutural”. “O esporte se impôs à Educação Física, como conteúdo e como sentido da própria Educação Física.” Os interesses do sistema esportivo, na produção de novos talentos e conquista de medalhas no quadro olímpico, suplantam o interesse acadêmico disciplinar, que pode perpassar a educação física. Somente nas décadas de 1970 e 1980 a educação física revisita seu viés pedagógico, e as ciências humanas e sociais estão na base dessa revisão.

Na análise de Bracht (1999), a delimitação da educação física, entendida como a prática pedagógica que tematiza a cultura corporal do movimento, coincide com a resistência a ser oferecida à autonomização desse campo em relação ao sistema esportivo, ou sua consequente e simplificada substituição pelo esporte na escola.

Agimos com a razão, damos sentidos aos nossos atos, mas nem sempre temos controle, ou uma construção mais reflexiva e distanciada dos afazeres que executamos; desafio que pretendemos assumir neste trabalho, ou seja, de identificação e reflexão sobre os princípios que orientam as condutas docentes e discentes na educação física. A própria especificidade desse campo, pela sua história, engloba as “discussões e intervenções científicas nas questões afetas às pedagogias do corpo e a corporeidade”, um “campo de conhecimento produzido para e pela pedagogização e escolarização da ‘educação física’” (PAIVA, 2004, p. 66).

Nessa perspectiva, o investimento que fazemos aqui serve tanto para reconhecermos o essencial do campo da educação física no IFCE, como para nos orientarmos no jogo que o compõe, inclusive, no sentido de legitimar as resistências decorrentes das diferenças objetivas existentes nesse espaço social. Importa ainda dizer que os sujeitos envolvidos em seus afazeres, “correlato ime-

mas, tratando-se de levar o debate a outro patamar, chamando-nos a atenção para os horizontes epistemológicos que perpassam peculiarmente as práticas pedagógicas dos professores de educação física.

diato da prática (práxis)”, não se dispõem a se pensar como objetos, como possibilidade planejada de um projeto, mas, apenas, a viver “o presente do jogo” (BOURDIEU, 1996, p. 143), incorporando desse modo, como “natural”, o *habitus* da própria educação física, tal como vem se constituindo nesse longo processo de diferenciação progressiva.

1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A etnografia assumiu um papel importante, neste trabalho de pesquisa, não apenas porque permitiu o registro das técnicas da “cultura corporal de movimento” e demarcar os seus limites, como também pelo fato de que é útil para a compreensão do que está por trás das disputas e dos consensos que estruturam os *habitus* da educação física. No processo de exotização desse campo, podemos refazer nossos percursos didáticos, instaurando uma reflexividade contínua sobre a docência (BESERRA; LAVERGNE, 2016).

Muitos textos que se autointitulam etnográficos, têm confundido a etnografia com técnica de pesquisa, espécie de roteiro que, se seguido à risca, levaria o “etnógrafo” ao conhecimento antropológico de um dado problema e/ou comunidade. Não é incomum que, dessa perspectiva, resulte a falsa noção de que o pesquisador deve assumir imponderavelmente uma neutralidade e, ainda, que os dados da pesquisa falem por eles próprios, não sendo necessária a interposição entre os dados empíricos, o construto teórico da comunidade acadêmica e os conflitos entre o pesquisador e os demais envolvidos na pesquisa. A etnografia, como espaço de composição ontológica, está devidamente implicada nas questões políticas, éticas e, inclusive, artísticas. Construir o texto etnográfico investe o autor na atividade de estabelecer como os conceitos e as crenças funcionam nas instituições sociais a que pertencem, nas quais se estabelece o trânsito entre as autoridades, nos diferentes posicionamentos em disputa (CLIFFORD, 2016).

Para conhecer os sentidos que os estudantes do IFCE dão às suas aulas de educação física, no Ensino Médio Integrado, foram

aplicados dois exercícios, com o objetivo de que cada participante escrevesse um relato no estilo de um diário de campo, em primeira pessoa, e pudessem refletir sobre sua experiência com as aulas (SALES; BESERRA, 2019). Foi sugerido que se referissem a três aspectos da experiência: os processos burocráticos; a convivência com professor e colegas; e o ensino e a aprendizagem. Os alunos se encontravam matriculados em três turmas de educação física, na modalidade natação¹¹, configurando um total de 54 indivíduos, com idades entre 14 e 18 anos e média de 15 anos.

Neste artigo, busca-se compreender essas falas. Refletir sobre o que revelam sobre o *habitus* da instituição e dos envolvidos na pesquisa. A relação de proximidade entre os diferentes sujeitos, estudantes, professores e pesquisadores, torna o ambiente mais afetivo e aberto às tensões e descontrações manifestadas nas referidas aulas. Além disso, as narrativas dos estudantes nos inserem na complexidade ontológica do ser no mundo, se trata de um composto de saberes que precisam ser articulados aos pressupostos epistemológicos da pesquisa (TANDEI; GAMBOGGI, 2016).

O fato de o estudo ter sido realizado no próprio campo de atuação do docente-pesquisador, facilitou a interpretação das respostas, uma vez que eram lidas sob o pano de fundo da observação participante, mas, por outro lado, provavelmente também as influenciou. Em todo caso, a partir desse “encontro etnográfico”, um novo olhar para o outro foi sendo construído e a reflexividade passou a ser exercida na prática docente do pesquisador.

As expectativas dos estudantes e professores com a Educação Física não podem ser pré-estabelecidas como fator naturalizante dos *habitus*, neste campo (LOVISOLO, 1995). As afinidades e divergências precisam ser questionadas com recursos teóricos e metodológicos, que prezem pela intersubjetividade, relativa e histórica (BETTI, 1996). É o que se pretende fazer a seguir.

11 Explicações a respeito da disposição desta oferta de educação física no IFCE constam mais à frente.

2 *HABITUS* DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFCE

Ao levarmos em conta os projetos político-pedagógicos dos seis cursos de Ensino Médio Integrado do IFCE - *campus* Fortaleza, tem-se um total de 360 horas, distribuídas em seis disciplinas, que levam os nomes de educação física I, II, III, IV, V e VI. O currículo dos cursos estrutura-se em três grupos de disciplinas, chamadas de a) Ensino Médio; b) Diversificado; e c) Ensino Técnico. A educação física está vinculada ao grupo do Ensino Médio, a parte propedêutica comum a todos os cursos de Ensino Médio Integrado do referido *campus* (BRASIL, 2005). No documento, referências ao campo da educação física aparecem, também, no apontamento dos objetivos da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias:

Competências: Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas. Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão. Habilidades: Discutir e reunir elementos de várias manifestações de movimentos, estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal. Adotar uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde. Assumir uma postura ativa na prática de atividades físicas, consciente da importância delas para a vida do cidadão. Bases científicas: Estudo sobre os tipos de exercícios e modalidades esportivas. Exercício e saúde física e mental. Exercício e qualidade de vida. (BRASIL, 2005, p. 17).

Há uma longa distância entre o mecanismo burocrático do currículo prescrito, que busca, sobretudo, estabelecer a essência e dar reconhecimento, legitimidade à educação física nos cursos de Ensino Médio Integrado do IFCE, e aquilo que verdadeiramente ocorre nas aulas de educação física.

A oferta das disciplinas de educação física segue fragmentada nas seguintes “modalidades” (termo adotado pelos agentes no cotidiano da instituição): ginástica, musculação, capoeira, natação, futsal, voleibol, basquetebol e handebol (oferta do segundo semestre de 2018). As turmas encontram-se hierarquizadas em iniciação, aperfeiçoamento e treinamento, e divididas por gênero, masculino e feminino, no “nível” mais avançado dos esportes coletivos.

Estudantes de diferentes cursos são matriculados em turmas comuns de educação física. O aluno escolhe a “modalidade” e pode repeti-la pelos semestres seguintes, mas deve obter aprovação, por seis semestres, para o cumprimento de toda a carga horária da educação física no Ensino Médio Integrado do *campus* Fortaleza. A diversidade da oferta chama a atenção de alunos e professores, criando expectativas positivas. “Ao entrar no instituto, tive a oportunidade de conhecer um local que valoriza e incentiva essa área (educação física), com muitas opções e ótimos professores” (Amanda¹², 15 anos). Entretanto, a livre escolha da “modalidade”, está, em muitos casos, mais amparada no acaso, pelas dificuldades encontradas no processo de matrícula, do que mesmo no grau de interesse do aluno pelas opções apresentadas.

Os horários de algumas aulas [...] acabam te colocando em uma modalidade diferente da que gostaria de cursar. (Ivina, 18 anos).

Não era esse o esporte que eu queria [...] mas, [...] o horário [...] batia com o de artes. Eu não queria por um motivo bem simples: sou terrível na água. (Christopher, 15 anos).

A falta de alternativa, como antes apresentado, é um dos fatores que inserem os alunos no rodízio de disciplinas e, consequentemente, na diversidade de opções de educação física que o IFCE oferece. A importância que cada estudante confere ao seu

12 Utilizados nomes fictícios para se referir aos alunos.

próprio capital cultural, para obter certo tipo de vantagem no ambiente pedagógico da instituição, somada às expectativas no campo mais geral da cultura corporal do movimento, apesar da dificuldade nas matrículas, dá lugar a um tipo de acomodação mais seletiva.

Nessas mesmas turmas, são reservadas vagas aos estudantes de outras modalidades e níveis de ensino e até mesmo aos servidores da instituição. O fato de não ser obrigatória, para várias categorias de alunos, explica, em parte, a relativa baixa frequência e as desistências no decorrer do semestre. As sucessivas interdições da piscina para manutenção também afetam esse quadro. Somado a isso, alguns nadadores, que esporadicamente aparecem na piscina, são ex-alunos da “modalidade” e, em geral, a depender de conversa prévia com o docente da turma, têm “trânsito livre” nas aulas. As diferenças de idade, a experiência de cada um e, ainda, as expectativas sobre o campo da educação física e do campo mais específico da natação, tornam bastante complexas as situações de ensino e aprendizagem.

As roupas de banho e demais acessórios (óculos, touca, trajes de banho), a piscina e o vestiário compõem a estrutura básica. A arquitetura geral, incluindo aí pranchas, boias e nadadeiras, elidiza a prática da natação, por isso não é muito comum sua oferta em instituições de ensino público. No IFCE, até duas turmas dividem o espaço da piscina central para melhor aproveitamento dos horários. As atividades concorrentes são as aulas das turmas de “iniciação”, “aperfeiçoamento” e “treinamento”, cada uma sob a responsabilidade de um docente específico.

O fato de as aulas ocorrerem três vezes por semana, com duração de uma hora cada é, de modo geral, encarado pelos alunos com surpresa. A vantagem da carga horária em relação a diversas outras disciplinas (artes, língua estrangeira, filosofia, sociologia, geografia, história e biologia) e o tempo máximo de 60 minutos, possibilita à educação física o suposto acúmulo de movimentação corporal, rendimento esportivizado, promoção da “saúde” e crítica formada a respeito dos assuntos nesse campo. Esse ponto

positivo do modelo em voga no IFCE, no entanto, é percebido de forma diferenciada pelos envolvidos com a área. Observa-se, por exemplo, que as aulas mais teóricas sofrem com a baixa frequência dos alunos, assim, não é incomum que alguns docentes também relativizem a importância das teorias em suas disciplinas, apesar da importância que reconhecem ter em suas práticas.

A paralisação das aulas de natação com a liberação dos alunos nos momentos em que a piscina é interditada para manutenção, seja quando ocorre como emergência, ou mesmo de modo programado, dá evidências da inclinação dos agentes da educação física ao tipo de *habitus* marcado pelo rendimento esportivizado. Conhecer os mecanismos fisiológicos do corpo em movimento e elucidar os processos de naturalização da educação física e da própria prática esportiva, ou seja, reconhecer o que está relacionado às suas questões socioculturais, exige um tipo de atenção diferenciada, que somente pode ser mobilizada numa constante disposição à aprendizagem.

Apesar disso, em várias ocasiões, os próprios estudantes justificam suas faltas devido ao tempo destinado aos estudos em outras matérias, como se o que fizessem na natação não tivesse a mesma importância, tal como é visto no currículo escolar brasileiro, em geral. A rigidez e compartimentalização da grade curricular é contrastada no desenvolvimento de outras propostas pedagógicas, como visitas técnicas, semanas de integração, palestras, e participação em eventos científicos e esportivos, o que torna o diálogo entre as diferentes áreas bem menos profícuo, no âmbito mais restrito das disciplinas.

As aulas de educação física são tidas, muitas vezes, como espaços de maior liberdade corporal e de afrouxamento dos instrumentos pedagógicos de verificação da frequência; desenvolvimento dos conteúdos; e avaliação de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que esse desinvestimento pode favorecer a exposição das emoções no ambiente das aulas, parece estimular o aumento do número de faltosos e da displicência dos estudantes, ampliando ainda mais as desigualdades entre os alunos e entre os alunos

e os professores, principalmente em relação àqueles docentes que se utilizam de critérios pedagógicos mais rígidos.

Apesar de todas essas restrições e dificuldades, o esforço físico realizado nas aulas promove alterações morfológicas, funcionais e motivacionais no corpo e na disposição geral dos estudantes. Assim, os benefícios e malefícios da prática esportiva e de exercícios físicos são particularizados, dependendo da experiência prévia de cada aluno com as diversas práticas. Carvalho (1995) e Devidé (2000), por exemplo, chamam a atenção para o fato de que atividade física e esporte não são sinônimos de saúde. Quando mal orientadas, as práticas corporais podem até agravar o quadro de saúde (MATIAS; OLIVEIRA, 2017).-

A prática esportiva, por si só, não é sinônimo de saúde nem de ascensão social ou de democracia. Para que produza tais conseqüências, transformações em suas formas de execução precisam ocorrer e estabelecer a reflexividade, como meio de promoção pedagógica, significa romper com a execução ritual de normas e técnicas previamente garantidas no papel atribuído às instituições, seja escolar e/ou esportiva. Não se trata, também, de colocar em questão a importância que a técnica esportiva assume nesses processos, mas de observar a que serviço ela se presta.

Precisamos muito treinar o salto [...] manda cada um pular em ordem de frequência, acompanhará tudo e nos dirá para cada um sua nota avaliativa. Isso não é para julgar ninguém e nem para deixar alguém “mal com sua nota”; você deixará bem claro que isso será um estímulo para cada um. (Paula, 15 anos).

As aulas são todas na piscina, a quantidade de aulas teóricas são mínimas e as provas escritas só aconteceram em avaliações finais. As avaliações feitas pelos professores foram geralmente de resistência, como nadar um quilômetro, ou fazer um circuito passando por todas as raias da piscina. (Dado, 16 anos).

A sugestão de que o desempenho esportivo dos alunos não deveria servir para atribuição de nota, embora seja importante

no processo de aprendizagem, conforme aponta a aluna Paula, e a afirmação de Dado, de que esse tipo de avaliação ocorre na prática de alguns professores, demonstra divergência de interesses, nesse jogo pedagógico. Poderíamos observar como esses modelos rivalizam e/ou coalizam em suas práticas cotidianas, no entanto, falta-nos material para tal análise. Apesar da dificuldade no desempenho dessa tarefa, não podemos deixar de verificar que as diferenças de expectativas no campo mais geral da educação física e de capital esportivo, no campo restrito da natação, no IFCE, implicam consideravelmente as projeções que os alunos fazem sobre si nesse campo.

Se a homogeneidade das práticas permite que as trocas esportivas sejam realizadas em escala global, sua democratização remete-nos à diversidade nos seus modos de realização (STIGGER, 2005). Com a escuta e o olhar atentos, e também ao escrever, como espaço de reflexão teórica (OLIVEIRA, 1998), enxergamos “correntezas” por onde os nadadores, alunos, alunas, professores e atletas, se aventuram na exotização daquilo que pensam e dizem sobre si e sobre o outro, na arquitetura desse esporte/campo na instituição particular onde ocorreu a observação.

As interações extrapolam o tempo das aulas; os alunos encontram-se entre eles nos horários livres. Quando não muito atrapalhados pela imprevisibilidade da matrícula, os vínculos de amizade aparecem como critério importante na escolha da “modalidade”. Escolhem para se manter na companhia dos colegas/amigos; pelas expectativas que trazem sobre os ganhos corporais a partir de cada modalidade (seja na saúde, na sociabilidade afetiva ou na prática esportiva em si); e pelo próprio valor que atribuem aos professores. Esses pares, ou pequenos grupos, se fortalecem, dando provas de sua disposição nos espaços das aulas e da instituição. Com a aproximação entre esses agentes, aumentam, também, as tensões. Os alunos observam seus professores, o modo como dão aulas, como se relacionam com eles e a adequação do trabalho pedagógico às suas exigências. A diferença entre as perspectivas dos quatro professores de natação do IFCE é efei-

to do tipo de disposição eleita pelos alunos para alcançar sucesso na sua própria aprendizagem, de tal modo que as mudanças na demanda dependem diretamente de mudanças na oferta.

Minha interação social melhorou muito depois que iniciei a educação física, fiz alguns amigos e fiquei bastante feliz com isso. (Talita, 14 anos).

Na natação fica bem mais fácil conhecer pessoas de outros cursos. (Bebeto, 16 anos).

Aprofunda os laços com os alunos entrando na piscina e praticando junto com eles. (Kerginaldo, 15 anos).

Os colegas entre si se ajudam quando um não consegue fazer o movimento da forma correta [...] os puxões de orelha e também as brincadeiras juntos acarretaram em serem responsáveis por tudo que sabemos hoje. (Helane, 16 anos).

As expectativas criadas sobre o trabalho dos professores, que incluem a seriedade, o profissionalismo e a pontualidade, descontração nas aulas, compreensão, amizade, o trabalho com dinâmicas grupais e *feedbacks* sobre o aprendizado; estímulo à curiosidade e ao desafio de aprender com complexidade, desenvoltura das aulas, consideração do conhecimento prévio dos estudantes, tudo isso mostra que é muito importante que cada docente exercite a reflexividade sobre aquilo que fazemos de nossas aulas e o que os alunos pensam sobre o que fazemos delas.

Gosto dos métodos [...], não são tão puxados, mais voltados pra pedagogia (Kerginaldo, 15 anos).

Passa um “ar” de confiança aos seus alunos e os encorajam a perder o medo e a tentar. (Talita, 14 anos).

Muito boa, misturando os nados para facilitar o aprendizado [...] tem uma que eu não gosto, nessa atividade temos que dar

uma braçada somente de um lado e deixar o outro estendido, [...] o que dificulta um pouco o aprendizado. (Raul, 15 anos).

Estou ansioso para o ensinamento dos estilos peito e borboleta e espero estar apto para esses nados. Nessas próximas práticas o professor poderia aperfeiçoar a respiração, fazer saltos, pois eu ainda estou aprendendo, e ensinar a virada olímpica que foi pouco ensinado na iniciação. (Patrício, 15 anos).

Muito interessante a maneira como [...] se dirige aos alunos através do grupo on-line, parecendo dar aula até mesmo distante. (Laís, 15 anos).

A prática de atividades em grupo torna a aula mais divertida, não tediosa e não monótona, despertando em mim um interesse maior na disciplina. (Neli, 14 anos).

A complexidade da constituição do *habitus* na educação física, envolvendo as diversas expectativas que atravessam o campo, mostra quão importante é o papel do docente naquilo que se pressupõe como a disposição dos alunos ao aprendizado no universo propriamente escolar. Tal compreensão mostra que, por meio do esporte, *na* escola ou *da* escola, alguns princípios pedagógicos precisam ser eleitos, quase obrigando os professores a explicitar os fundamentos que regem as suas escolhas.

No campo da natação, na unidade em que foi realizado o estudo, uma diversidade de concepções sobre a educação física e esporte aparecem, muitas vezes, opostas umas às outras e/ou sobrepostas, tornando necessário que haja, de fato, um esforço planejado da parte dos colegiados de professores e também desses na preparação de suas aulas para melhor adequação das ações à realidade complexa atendida pela instituição. Enquanto alguns alunos têm a expectativa de aulas mais centradas nas técnicas e no rendimento esportivo, como consequência de um tipo de oferta mais racionalizada, com efeito a longo prazo, em adequação ao modelo de esporte, como emulação do *habitus* propriamente esportivo, ou-

tros demandam mais atenção pedagógica, troca de experiências e descontração ligadas aos objetivos situados em cada aula.

O ganho de algumas medalhas adquiridas pelos alunos nas competições torna a natação um esporte bem mais reconhecido na instituição. (Marta, 15 anos).

Com abnegação e sacrifício, se preciso for, sem esperar agradecimentos, lucros ou vantagens de qualquer espécie, porém, dando de mim todo o meu empenho, pretendo participar de campeonatos. (Luís, 15 anos).

A natação é um esporte que possui muita visibilidade dentro do instituto, entretanto, há um foco muito grande direcionado as competições e campeonatos fazendo, assim, com que apenas parte dos alunos possuam a atenção necessária. No início, eu também me encontrava tentando me encaixar no cenário de competições, porém [...] houve uma mudança de perspectiva e um redirecionamento de pensamento que fizeram com que eu me questionasse se eu realmente queria fazer parte do cenário ao qual eu tentava me encaixar. Hoje me encontro bem mais resolvida em relação à natação e ao meu relacionamento com a mesma, pois sempre tive paixão pelo esporte. (Elizabeth, 15 anos).

Como diria Bourdieu (2015, p. 191), serão tão mais diferenciados os *habitus* quanto forem diferenciadas as práticas, como estruturas estruturadas e estruturas estruturantes, disposições que “constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”. O *habitus* “é um conhecimento adquirido e também um haver”, que “indica a disposição incorporada, quase postural”. Dessa imersão, desponta o corpo socializado, disposto num campo prático de escolhas abertas à inovação e criação, porém, demarcadas pela contingência de sua reprodução (BOURDIEU, 1989, p. 61).

Entre os alunos, “as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (BOURDIEU, 2007, p.

47). A hierarquia, entre as turmas de iniciação, aperfeiçoamento e treinamento, remete a *habitus* distintos, tomando como parâmetro o trabalho docente. No entanto, o *ranking* do nível de capital cultural dos alunos, já nas turmas de iniciação, é bastante desigual. Essa diferença de rendimento esportivo implica, muitas vezes, o remanejamento de alunos para os níveis mais avançados, uma vez que já dominam certas técnicas e precisam de novos desafios.

Ora, há alunos com forte capital “esportivo” que simplesmente “abandonam” as aulas de iniciação devido ao “baixo” estímulo que encontram nelas. Assim como há alunos também com forte capital esportivo, que simplesmente fogem das competições e dos treinos monótonos, pautados quase que exclusivamente no rendimento esportivo, com ênfase mais específica no aperfeiçoamento técnico. O que nos faz pensar sobre o que realmente torna a hierarquização das “modalidades” um princípio importante a ser mantido, ou que outras competências devem ser exigidas em cada nível de aprendizagem.

Afinal, o que leva os alunos a abandonar as aulas de educação física? Certa vez, o pai de um dos alunos, convidado a vir à escola devido ao acúmulo de faltas do filho, levou-o até a presença do professor para que confessasse que havia sentido fadiga nas primeiras aulas, motivo de ter sido impulsionado a “desistir” da natação. Outros alunos também relatam casos do mesmo tipo:

As ocasiões em que não faço geralmente é por causa da fadiga, pois faço outro esporte pela noite anterior. (Jânio, 14 anos).

Pelo motivo de não aguentar todos os treinos, pois tenho um problema no joelho que provoca dor em algumas ocasiões. (Odilon, 16 anos).

As falas citadas sugerem que é alta a importância atribuída pelos alunos ao pressuposto do rendimento esportivo como *habitus* da natação e da educação física do IFCE. O aluno havia simplesmente sumido e com esse retorno solicitou voltar para a turma de iniciação, apontando que as diferenças da exigência fí-

sica entre as aulas de iniciação e aperfeiçoamento é um fator a ser considerado. Esse mesmo aluno costumava ter bom rendimento nas aulas de iniciação.

A verdade é que o *habitus* do rendimento esportivo - mais marcante nas turmas de aperfeiçoamento - impõe um tipo de barreira para que os alunos, indiferentemente desses pressupostos, tenham acesso aos aprendizados do nado peito e borboleta, especificamente tratados nessas turmas mais “avançadas”.

A busca por medalhas em torneios esportivos, também, efetiva dinâmicas que na escola devem ser debatidas e problematizadas, provocando mudanças significativas na percepção do esporte. A mera busca pela medalha não deve ser o único aspecto transcendente do esporte. O aprendizado de técnicas é imprescindível para o esportista, mas, sob o *habitus* do esporte de rendimento, o alcance das marcas e a especialização dos gestos racionalizam os objetivos a serem alcançados, e atribui estima relativa aos processos sociais postos em prática (BRACHT, 1989; 2009) (BRACHT; ALMEIDA, 2003).

Somente uma minoria dos alunos compõe as equipes para competições, o que não chega a 5% do total, levando em conta todos aqueles envolvidos nos jogos da instituição. Há uma exclusão histórica das mulheres, pelo grau de virilidade exigida (não se adquire este tipo de *habitus* sem a devida experiência; é um *habitus* de tipo primário) e pelo preconceito lançado àquelas que supostamente “perdem” sua feminilidade para alcançar tal êxito (DAOLIO, 2006).

O primeiro esporte que eu pratiquei dentro do campus foi a natação, no início eu achava incitante, [...] mas [...] eu não consegui me acostumar com a metodologia, que na minha visão, não sabia respeitar o tempo próprio de cada aluno, era uma metodologia rígida, e logo se tornou fadigante pra mim, que abandonei o esporte ao final do semestre. (Kiara, 17 anos).

Os alunos são selecionados a partir da disciplina, pontualidade, assiduidade e disposição para o aprendizado, mas, no cam-

po esportivo, e mais peculiarmente nas turmas de “treinamento”, sobretudo pelo rendimento propriamente esportivo. De modo geral, indiferentemente do nível das turmas, mesmo estudantes com fraco capital esportivo são obrigados a ter desempenho excepcional.

Segundo Loic Wacquant (2002), tão mais valorizada é a “prática” em detrimento da “teoria” quanto maior é a exigência de capital cultural propriamente esportivo. Os princípios do esporte de rendimento (seleção, especialização e recorde) excluem os estudantes com fraco capital esportivo ao mesmo tempo em que os estimula e aos outros a tornarem-se *experts* ou, pelo próprio fracasso, tornarem-se apenas meros espectadores (BOURDIEU, 1983).

Além de recurso financeiro e tempo disponível, a cultura herdada dos familiares e demais comunidades de bairro, clubes, escolas, etc., são fatores determinantes na disposição dos estudantes para esse tipo de aprendizado (BOURDIEU, 2007). Entretanto, os efeitos de compensação, aos alunos que incorporam o *habitus* do campo (como efeito da superseleção ocorrida nas práticas esportivas), são relativos, inclusive porque, no encontro entre os vários envolvidos com o esporte (natação), vamos encontrando novas possibilidades de legitimação do lugar do esporte na instituição.

A diversidade de concepções de educação física existente no Ensino Médio Integrado do IFCE, *campus* Fortaleza, não se deve apenas ao que pensam seus professores, ou à institucionalidade inerente a cada prática corporal específica. Ao contrário, são tangenciais às demandas e aos pressupostos estabelecidos com os alunos e a comunidade em geral.

De todo modo, são as diferenças que demarcam esse campo que dão abertura aos conflitos, consensos e, eventualmente, também às suas análises. No geral, os jogos e brincadeiras, as danças, a capoeira, a aventura, as lutas, as ginásticas, e mesmo o esporte em suas perspectivas alinhadas aos aspectos mais propriamente acadêmicos e participativos, lidam com as expectativas de aprendizagem que, pode-se dizer, legitimam o *habitus* do rendimento esportivo.

Esse “haver” encontra-se sobreposto ao campo mais geral da educação física no IFCE. Nesse contexto, as diferenças de classe, expectativas de aprendizagem e capital cultural podem ser invertidas e até mesmo postas em oposição ao tipo de *habitus* propriamente acadêmico como compensação à superseleção que existe no campo.

Na educação física do IFCE, os ruídos de comunicação entre os docentes, entre os docentes e os alunos, e o atraso no tratamento de temas emergenciais do currículo do Ensino Médio Integrado, enrijecem ainda mais os processos de mudanças que devem ser projetados no campo esportivo da instituição.

As recém-aprovadas Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), do Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 (BRASIL, 2018), prometem uma espécie de judicialização das decisões, o que é sempre uma barreira para as inovações por dentro de cada disciplina, por meio das propostas extracurriculares, nos projetos e cursos de extensão, nos eventos (jogos do IFCE, semanas esportivas e culturais, torneios, etc.) e as pesquisas que vêm sendo realizadas pelos docentes do IFCE.

CONCLUSÃO

Quando optei pela natação, não sabia bem o que esperar, mas descobri algo que posso fazer de forma alternativa, que me deixa mais feliz e menos frustrada. (Carina, 15 anos).

Sempre me senti atraída pela água e quando estou nadando eu me sinto em paz comigo mesma. (Janett, 18 anos).

As práticas dos agentes da educação física numa escola instauram uma afinidade de convivência ontológica com o mundo, talvez, inclusive, residindo nesse ponto um efeito importante da conservação da própria educação física nos currículos escolares. Todo e qualquer movimento de mudança ocorre em lentos pas-

sos, incluindo processos de conscientização sobre o lugar social de cada atleta/aluno e de cada esporte/educação física. Desse modo, deve-se reconhecer que a legitimidade da educação física e o lugar reservado ao esporte na escola estão sempre em jogo.

O ponto de vista institucional, previsto nas formas burocratizadas de se interpor à educação física e aos esportes, nem sempre condiz com o que pensam e fazem os agentes desse campo, no IFCE. Dependendo da posição que ocupam no contexto do campo, ora assumem o arbitrário institucional, que legitima suas ações, ora resistem às imposições essencializadas que já não se confundem com o real.

Para os alunos, que pertencem a diferentes grupos étnicos e sociais, nem sempre as práticas exaustivas e a vitória numa competição são a medida concreta da aprendizagem. Ser bom no esporte não é um dom, mas fruto da disposição ao aprendizado, que dura por longos anos, até que se tenha uma autonomia relativa, conforme os diferentes tipos de estímulos.

Os esportes e as diversas práticas que compõem o universo da educação física oferecem espaços entre os quais alunos e professores podem transitar com seus posicionamentos, expectativas e evoluções. Não se pode perder de vista, que, muitas vezes, caminhamos sobre estruturas que reforçam e mesmo promovem a desigualdade no acesso e êxito a ser obtido nas práticas escolares.

Observou-se, na pesquisa, entretanto, que os trabalhos nas turmas de iniciação, aperfeiçoamento e treinamento podem estar cada vez mais enriquecidos com debates e eleições de princípios. Os esforços mais alinhados à participação, ao lazer, à promoção da saúde, qualidade de vida e ao rendimento esportivo, demarcam algumas expectativas dos alunos em relação a esse campo. Os aspectos teóricos e metodológicos envolvidos na concepção das práticas da educação física são elementos primordiais para compor o rol de saberes a serem desenvolvidos nos currículos.

Os diversos tipos de relações sociais com o sistema esportivo devem ser questionados nas aulas e na própria preparação das equipes, abrindo aos estudantes possibilidades reais de conscien-

tização sobre aquilo que fazem. As “modalidades” da educação física no Ensino Médio Integrado do IFCE deve ser preservada e estimulada sua ampliação, posto que o amplo repertório de movimentos facilita a resolução de desafios corporais específicos, sendo notório que se deve revisar como esse fator da diversidade se estabelece como princípio da oferta no Instituto.

Os grupos de trabalho geralmente dispostos na execução dos jogos do IFCE e nas demandas a serem resolvidas sobre os currículos da educação física, mesmo que de forma esporádica e, ainda, outros tipos de coletivos, podem ser estimulados a pensar sobre a perspectiva da interdisciplinaridade e transversalidade nesse campo, o que pode contribuir para sua diversificação.

Ainda se ressalta a importância das trocas de aprendizado entre alunos e professores e do esforço de repensar o que fazemos cotidianamente no interior das aulas de educação física. A produção dos diários, pelos estudantes, possibilitou reflexões bastante significativas sobre essas dinâmicas. Desse modo, estabelecendo a reflexividade como pressuposto das ações docente e discente, novos ingredientes podem passar a compor o *habitus* da educação física e, conseqüentemente, novas experiências e pesquisas sobre a natureza social da educação física podem daí surgir.

REFERÊNCIAS

BESERRA, Bernadete; LAVERGNE, R. F. Etnografando a sala de aula: contribuições da antropologia à formação de professores. **Revista Antropológicas**, ano 20, 27(1):72-101, 2016

BETTI, Mauro. Educação Física escolar: atualização de um projeto. *In*: BETTI, M. **Educação Física e sociedade**: a educação física na escola brasileira. 2. ed. ampl., São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2009.

BETTI, Mauro. **Janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papyrus, 1998. Coleção fazer/ lazer.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Revista Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, dez. 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Ciências sociais da educação.

BOURDIEU, Pierre. Como é possível ser esportivo? *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero Ltda, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Programa para uma sociologia do esporte. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. *In*: OLIVEIRA, Vitor Marinho (org.). **Fundamentos pedagógicos em educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1989.

BRACHT, Valter. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999. Coleção Educação Física.

BRACHT, Valter. Esporte de rendimento na escola. *In*: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (org.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. Coleção Educação Física e Esportes.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da

Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 2017.

BRASIL. Plano de desenvolvimento institucional 2019-2023. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2018.

BRASIL. Plano do Curso Técnico Integrado em Informática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Diretoria de Ensino – *Campus* Fortaleza, 2005.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, e Parecer MEC/CNE/CP nº 15/2017.

CARVALHO, Yara Maria de. **O “mito” da atividade física e saúde.** São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

CLIFFORD, James. Introdução: verdades parciais. *In:* CLIFFORD, J.; MARCUS, G. **A escrita da cultura:** poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino, ou como transformar meninas em “antas”. *In:* DAOLIO, J. **Cultura, educação física e futebol.** 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

DEVIDE, Fabiano Pries. O discurso de proprietários de academias sobre a prática da natação como atividade de lazer: inclusão ou elitização social? **Revista Movimento**, ano VI, nº 12, 2000/1.

KUNZ, Elenor. **Educação física:** ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. Coleção Educação Física.

LOVISOLO, Hugo. **Educação física:** arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1995.

MATIAS, J. L. P.; OLIVEIRA, B. N. de. Interface entre a natação e o tratamento da asma sob a perspectiva do paciente asmático. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, 18(4):296-301, out./dez. 2017.

MOURA, Diego Luz. **Cultura e educação física escolar: da teoria à prática**. São Paulo: Phorte, 2012.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 1998.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Notas para pensar a educação física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 51-82, jul./dez. 2004.

SALES, Yuri; BESERRA, Bernadete de L. R. Pesquisa etnográfica e o ensino de antropologia: diários de campo e as surpresas da reflexividade. **Debates em Educação**, v. 11. n. 23, 2019.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. **Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias**. 2. ed. rev. e ampl. Maceió: Edufal, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. Coleção Educação Contemporânea.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física: coletivo de autores**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério, 2º grau, Série formação do professor.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação física, esporte e diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005. Coleção Educação Física e Esportes.

TADDEI, Renzo; GAMBOGGI, Ana Laura. Educação, antropologia, ontologias. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 27-38, jan./mar. 2016.

WACQUANT, Loic J. D. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

**DO ASFALTO À QUADRA: O *SKATE* NA ESCOLA –
SABERES IMPRESSOS NESSA RELAÇÃO**

*Liana Lima Rocha
Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira
Luciana Venâncio
Maria Eleni Henrique da Silva
Luiz Sanches Neto*





DO ASFALTO À QUADRA: O *SKATE* NA ESCOLA – SABERES IMPRESSOS NESSA RELAÇÃO

Liana Lima Rocha
Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira
Luciana Venâncio
Maria Eleni Henrique da Silva
Luiz Sanches Neto

INTRODUÇÃO

Qual é a importância da educação física escolar? Para responder a essa questão poderíamos partilhar respostas com base nos estudos científicos da área, mas queremos fazer algo diferente. Escolhemos respondê-la, parcial e provisoriamente, a partir da fala de uma das autoras deste capítulo, que tem muito envolvimento com a prática corporal *skate*, objeto central deste relato:

Eu não sei dizer exatamente quando aprendi a andar de *skate*, eu era criança e quem me ensinou foi meu pai que anda de *skate* até hoje. Ao fazer essa reflexão eu penso... e quem não tem um pai skatista para ensinar, como vai poder ter esse aprendizado? É nessa hora que eu entendo e encontro uma das respostas para a importância da educação física escolar (Liana).

Ter esse *insight* é compreender, a partir de sua própria história de vida, um dos sentidos para a educação física escolar, tendo sido também essa reflexão um dos pontos geradores que a impulsionou para ter e colocar em prática o desejo “ousado” de ensinar *skate* nas aulas, já que é professora de educação física.

Iniciamos este capítulo com esta narrativa, por compreender que se caracteriza como um relato de experiência, e por esse motivo queremos partir de uma narrativa repleta de sentidos e significados encarnados no corpo. Assim, nosso objetivo principal será relatar uma experiência de ensino do *skate* na escola.

Outro objetivo deste capítulo consiste em compartilhar análises feitas das narrativas escritas pelos(as) estudantes participantes dessa experiência de ensino, revelando os saberes que caracterizam esse processo.

1 O SKATE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O *skate* caracteriza-se como uma manifestação da cultura corporal marcada por fortes emoções e desafios. Configurando-se como uma prática que necessita coragem, ao exigir equilíbrio em eixos, *shapes* e rodinhas, para assim deslizar, saltar ou “voar” nas pistas, ruas, ladeiras, escadas, rampas e corrimãos e, ao mesmo tempo, sentir a adrenalina provocada pelos desafios aos movimentos.

No início da década de 1960, na Califórnia/Estados Unidos da América (EUA), por surfistas ávidos(as) pelas ondas que não apareciam devido a questões climáticas, o *skate* foi criado com a brilhante ideia de fixar as rodinhas dos patins em um pedaço de madeira em formato de uma prancha; porém, com proporções menores, surgindo, assim, o *sidewalk surfing*, traduzido para o português como surfe de calçada (FIGUEIRA, 2008).

Classificado no segmento das práticas corporais de aventura, reconhecidas também como esportes radicais, concebidas como atividades alternativas e criativas, com características inovadoras, devido às condições de prática, as finalidades, motivações e os meios utilizados para o seu desenvolvimento serem diferenciados, traz também, em sua configuração, o uso de arrojados equipamentos que permitem, aos(às) seus(as) praticantes, explorar de forma dinâmica espaços diversos, como os ambientes terrestres, aquáticos e até mesmo no ar (MARINHO; SCHWARTZ, 2005; BRANDÃO, 2008).

Segundo Bonora (2017), essas práticas estão sendo cada vez mais divulgadas pelas mídias, com aumento de sua popularidade e do número de adeptos(as) e simpatizantes. O autor destaca como um dos motivos para essa disseminação o surgimento de atletas brasileiros ganhando e destacando-se em competições

mundiais, como Gabriel Medina, no surfe; e Pedro Barros e Leticia Bufoni, no *skate*. Ele elenca também o fato de as olimpíadas incluírem esses esportes na próxima edição, que será em 2020. Betti (1999), em pesquisa a respeito dos programas esportivos da TV a cabo, antecipou as informações sobre o predomínio das práticas corporais consideradas radicais, nas horas transmitidas.

Com esse ganho de visibilidade, a partir do final da década de 1990 e início de 2000, essas práticas têm transitado não somente no mundo midiático e no campo competitivo dos esportes, mas também foram e estão sendo inseridas em outras áreas, como é o caso da educação física escolar, ganhando tratamento pedagógico e emergindo assim estudos e possibilidades para a sua viabilização como um conteúdo/objeto de estudo (TAHARA; CARNICELLI FILHO, 2013).

No que diz respeito aos documentos relevantes que amparam a organização da disciplina educação física escolar no âmbito nacional, apenas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda as Práticas Corporais de Aventura (PCA) e traz alguma indicação da necessidade de fomentar para que integre os currículos escolares. Nesse documento, é usada a classificação das práticas de aventura na natureza (corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, arvorismo, etc.) e as urbanas (*parkour*, *skate*, patins, *bike*, etc.) (BONORA, 2017).

Entretanto, de acordo com Armbrust e Lauro (2010), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,) ao tratar do tema transversal meio ambiente, é partilhada a preocupação de ser realizada uma educação voltada para a conscientização ambiental, por meio de práticas corporais realizadas na natureza, incluindo o surfe, *jet-ski*, bicicross, montanhismo, caminhada, e outros esportes radicais, aparecendo exatamente esse termo, naquele documento.

Essa possibilidade educacional de conscientização a respeito das questões ambientais é um dos benefícios que o ensino das PCA pode trazer à educação física escolar. Trabalhar com o ensi-

no dessas práticas pode tornar as aulas mais significativas, visto que permeiam contextos e interesses dos(as) jovens (FRANCO, 2010; UVINHA, 2001).

Desse modo, o *skate* configura-se como uma manifestação da cultura corporal de movimento pertencente ao segmento das práticas corporais de aventura, e tem se constituído, assim, como um conteúdo próprio das aulas de educação física, apresentando todos esses benefícios que sua categoria carrega: a) Ser um conteúdo atrativo por despertar o interesse dos(as) estudantes; b) Oferecer a possibilidade de trabalhar com o tema transversal meio ambiente e outras temáticas; c) Discutir, a partir do universo do *skate*, como também de outras práticas corporais de aventura, questões sobre gênero; d) Oportunizar um aprendizado integral, ao trabalhar com a dimensão físico-motora, cognitiva, afetiva e social (SILVA, 2009; FIGUEIRA, 2008).

Em contrapartida, mesmo com todos esses benefícios, existem as limitações quanto à introdução do *skate* e, de modo geral, das PCA na escola. A carência de disciplinas que tratem dessas manifestações na formação inicial e continuada de professores(as) configura uma dessas limitações, pois a falta de conhecimento é um dos motivos para que não se sintam confiantes para ensinar essas práticas corporais na escola, como apontam Armbrust e Lauro (2010, p. 805), “Também se percebem poucos cursos de graduação em educação física e pós-graduações que discutem os assuntos dos esportes radicais com profundidade [...]”.

Outra limitação está na falta de material. Gaspari e colaboradores (2006), ao caracterizar a realidade e dificuldades de professores(as) de educação física, salientam que, além da formação inicial influenciar no trabalho com o ensino da educação física na escola, a inexistência de material didático-pedagógico também coloca obstáculos para a qualidade das aulas. Certos materiais esportivos para o ensino e uso nas vivências das modalidades mais tradicionais, em algumas realidades escolares, também são difíceis de conseguir na escola; supõe-se que encontrar, no “armário/sala da educação física”, *skates*, pranchas de surfe, *sla-*

ckline, etc. seria uma surpresa. Como destaca Silva (2009, p. 8), “para qualidade é necessário material e a ferramenta *skate* não é fácil de conseguir. Existem escolas em que o professor terá que elaborar projetos para ver se escola consegue essa ferramenta”.

Além dessas duas problemáticas, ainda há o preconceito de considerar essas práticas corporais como modalidades muito arriscadas/perigosas para serem ensinadas às crianças e aos adolescentes. Os materiais são prescindíveis, na tradição conservadora do componente curricular educação física, construída em modalidades esportivas hegemonicamente definidas, como, por exemplo, futebol e voleibol. Os desafios estão colocados sobre os “novos” interesses das juventudes. Os cenários e os materiais para as vivências nas aulas precisam ser ressignificados.

A prática corporal *skate*, que implica conhecer e vivenciar suas manobras, configurando-se como um conteúdo no mundo contemporâneo, abre novas perspectivas e possibilidades de conferir outros espaços e materiais como ambiente para a aprendizagem. Esse pode ser um alerta para outras práticas corporais que exigem uma mudança de olhar. Araújo (2006a, 2006b) e Nascimento (2009) corroboram com nossa preocupação, quando conferem a viabilidade do surfe ser ensinado nas aulas de educação física.

Nessa direção, temos a responsabilidade, por meio do relato de experiência partilhado neste capítulo, de ampliar a discussão a respeito dos conteúdos que podem ser incorporados e ressignificados nas aulas, além de contribuir e subsidiar reflexões entre professores(as) para minimizar certas limitações, e criar caminhos norteadores do ensino não só do *skate* como também das outras práticas corporais de aventura na escola.

2 MANOBRANDO PELOS SABERES

Durante muito tempo, no percurso escolar do(a) aluno(a), a preocupação, na maioria das vezes, centrou-se no valor quantitativo da aprendizagem, transcrito por notas. Venâncio e Sanches Neto (2019) chamam a atenção para os testes padronizados em larga escala como exemplo de prática atrelada à tradição quanti-

ficadora. Com isso, o conhecimento e os novos saberes aparecem em segundo ou terceiro plano e naturalizam, de forma genérica, um modelo político-econômico neoliberal, que não condiz com as vivências, os interesses e as necessidades dos(das) alunos(as).

Esse novo caminho escolar nos permite constatar a importância do(a) aluno(a) no processo de ensino e aprendizagem e na construção de saberes significativos que perdurarão por toda sua vida. Não é uma tarefa fácil: Cada pessoa sempre aprende, mas o que ela aprende? E como identificamos que ela aprende? Porém, para além disso, cada sujeito possui uma conexão com o mundo e uma ligação com o saber, ou seja, como esse saber tem importância depende de cada pessoa, de como ela vê aquele saber e dá significado a ele (CHARLOT, 2000).

De acordo com Charlot (2000, p. 64), há várias relações com o mundo:

[...] o aluno aprenderá para evitar uma nota baixa ou uma surra, para passar de ano, para ter uma boa profissão mais tarde, para agradar ao professor que considere simpático, etc. Nesse caso, a apropriação do saber é frágil, pois esse saber pouco apoio recebe do tipo de relação com o mundo (descontextualização, objetivação, argumentação...) que lhe dá um sentido específico; e adquire sentido em outro sistema de sentido.

Também compreendemos o saber como elemento complexo, ou seja, “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência” (FOUCAULT, 2008, p. 205), ou não ciência. O saber pode ser caracterizado como aquilo que podemos utilizar através da fala; o local de fala; de formação e transformação do conhecimento.

Retornando para a teoria da relação com o saber, de Charlot (2000), esse processo relacional é determinantemente pautado no tempo em que se deriva a atividade; isso decorre de três perspectivas: epistêmica (existência de saberes diferentes), identitária (valorização da aprendizagem) e social (eu, o outro e o mundo

nessa interrelação).

Ao encontro dessas perspectivas, recorreremos a Venâncio (2017), que forneceu indícios para uma compreensão ampliada e representativa (Figura 1) das representações do aprender propostas por Charlot (2000). Para a autora, as figuras do aprender configuram-se como

uma polissemia que precisa ser descrita e interpretada a partir das possibilidades de relações com os saberes, que são estabelecidas singularmente. Tais figuras podem gerar processos extraordinários, por meio de símbolos, entendimentos e compreensões de mundo que são explicitados por meio das narrativas que, por sua vez, originaram-se nas singularidades e interpretações das leituras positivas e negativas de saberes com o mundo. (VENÂNCIO, 2017, p. 16).

Figura 1 – Figuras do aprender, adaptado de Charlot (2000)



Fonte: Venâncio (2017).

No decorrer deste capítulo, o(a) leitor(a) compreenderá a importância do conteúdo *skate* nas aulas de educação física esco-

lar e suas polissemias, considerando o entendimento da relação com o saber dos(das) educandos(das), acenando para uma parceria crítica e dinâmica entre professor(a) e alunos(as) por meio de práticas educativas progressistas.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Estabelecemos percursos metodológicos pautados pela abordagem qualitativa de pesquisa, com um trabalho de campo exploratório, a partir de narrativas (auto)biográficas dos(as) sujeitos(as).

Segundo Josso (2012, p. 21), as narrativas provocam um processo de reflexividade biográfica, em que a “viagem e viajante são apenas um; permite ao autor da narrativa tomar consciência da sua postura de sujeito e das ideias”. Uma compreensão interna subjetiva das potencialidades de vivências corporais na transformação de si, sobre ser-no-mundo e das percepções de sentidos pelas aprendizagens significativas.

Nosso trabalho contou com excertos de narrativas de seis estudantes do 2o ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada em Fortaleza/CE. As narrativas (auto)biográficas das vivências, experiências e do compartilhamento das significações do saber, foram escritas pelos(as) estudantes após as seis aulas do conteúdo (esporte) *skate* no ano letivo de 2017. Vale lembrar que participou das situações de ensino uma turma de 40 alunos(as). A escolha das narrativas ocorreu de forma aleatória e a quantidade limitou-se a seis, pois foram as que tivemos mais tempo para analisar.

Nesse sentido, a construção desta pesquisa percorre uma análise sobre a relação com o saber dos(as) estudantes com o conteúdo *skate* na educação física escolar, em que a definição e escolha dos(as) participantes se deu de acordo com o levantamento da docente responsável pelo componente curricular obrigatório.

O lócus investigativo foi a escola em que trabalhou uma das autoras deste capítulo. As narrativas, a priori, foram solicitadas

como instrumento avaliativo da disciplina.

A professora idealizadora realizava práticas de ensino, a partir de uma visão de professores(as)/pesquisadores(as) que investigam a própria prática, conforme defendem alguns autores(as) dos campos investigativos da educação, como Zeichner (1993; 1997; 1998), Stenhouse (1975), Elliot (1993), Lüdke (2001) e da educação física, como Venâncio et al. (2017), Okimura-Kerr et al. (2017) e Sanches Neto et al. (2017).

Os dados gerados e analisados partiram do relato da experiência da professora responsável pelas aulas durante o ensino do *skate*, e pelos registros, leituras, sistematização das vivências, análise e reflexão das narrativas autobiográficas dos(das) estudantes, destacadas a seguir.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIAS DA PROFESSORA/PESQUISADORA E AS NARRATIVAS DOS SABERES DOS(AS) ESTUDANTES COM O SKATE

4.1 Uma professora de educação física, três *skates* e 40 estudantes...

Para o início deste relato, faremos, digamos, breve viagem no tempo, até quando a professora mencionada no título ainda era criança, tão nova que ela nem se recorda ao certo a idade que tinha quando percebeu que estava se equilibrando em cima de um *skate*. O fato é que seu passado representa forte ligação, por isso, de forma breve, apresentaremos um pouco de sua história de vida.

De quando criança, uma lembrança muito marcante para ela era de seu primeiro *skate*, o *shape* era de cor preta, de material plástico, com rodas das cores verde e rosa. Apesar de lembrar-se desses detalhes, não se recorda de como se deu esse processo de aprendizagem; o que sentiu; e como foram as primeiras tentativas ao se equilibrar no *skate*; entretanto, traz consigo a certeza de que foi seu pai que a ensinou, pois é o único skatista da família.

A menina foi crescendo e encantando-se por outras práticas corporais, como, por exemplo, o basquete e o surfe. Gostava tanto, que seu envolvimento com esse universo da cultura corporal foi um dos motivos que a fez escolher ser professora de educação física.

Por causa dessas e outras paixões, acabou se distanciando do *skate* por muitos anos, tanto tempo que ela terminou o ensino médio e se graduou como professora de educação física ainda mantendo a distância do *skate*, até que a construção de uma pista próxima à sua casa reavivou essa relação e com o desejo de voltar a praticar o *skate*, nasceu o desejo de ensinar.

Para pôr em ação esse objetivo, o seu primeiro passo foi incluir o conteúdo significado (PCA) no plano anual da disciplina e planejar, pesquisar em artigos científicos, estudar a história do *skate*, suas características, manobras, ver vídeos, etc. Esses momentos de planejamento resultaram em seis planos de aula, vivenciados pela primeira vez no 4o bimestre do ano letivo de 2017, com uma turma de 2o ano do ensino médio, numa das escolas públicas em que ela ensinava.

Antes de trabalhar especificamente com o ensino do *skate*, a professora ministrou uma aula sobre as PCA no âmbito geral, explicando que essas manifestações também faziam parte do plano da disciplina de educação física. Nessa aula, foram apresentados os conceitos, as nomenclaturas e classificações sobre essas práticas, pois os(as) estudantes nunca tinham tido uma aula sobre essas manifestações corporais, nem por esse âmbito geral ou específico, como uma modalidade particular, no caso, o *skate*.

É interessante ter essa aula antecedendo o ensino de uma PCA específica, como uma forma de introdução para que os(as) estudantes possam compreender essas informações mais gerais, assim como as características básicas e entender os diversos tipos dessas práticas, sabendo das classificações.

Na aula seguinte, a professora pediu que os(as) alunos(as) ficassem sentados(as) no formato de círculo, no chão da quadra e, em seguida, distribuiu um texto contendo quatro pontos sobre o *skate*: história, benefícios, manobras e curiosidades. À medida

que era feita a leitura, as reflexões iam acontecendo e os diálogos foram gerados entre os(as) participantes do grupo. Depois, a professora mostrou seu *skate*, apresentando cada segmento. Demonstrou alguns movimentos básicos, como a remada, as curvas e o *ollie*; orientou sobre questões de segurança; e finalizou a aula pedindo a colaboração dos(as) estudantes que tinham *skate* para os trazerem nas próximas aulas.

A terceira aula objetivou fazer com que os(as) estudantes descobrissem a sua base no *skate*, se é regular, com o pé esquerdo, ou é *goofy*, com o pé direito, na parte da frente do *skate*, fundamento básico. *Goofy* é um termo inglês que significa pateta, gíria usada entre os(as) skatistas para identificar os(as) praticantes que tem essa base com o pé direito na frente do *skate*.

Nessa aula, a professora usou duas técnicas, explicadas no Quadro 1, que podem ajudar a descobrir essa base.

Quadro 1 – Técnicas para descobrir a base no *skate*

Técnica 1 – Do Atletismo	Técnica 2 – Saltando uma Corda
<p>Consiste em os(as) estudantes ficarem em dupla um na frente do(a) outro(a). De forma inesperada, quem estiver atrás empurra o(a) colega pelas costas. Nesse momento, eles(elas) devem observar qual pé ficou fazendo o apoio e qual deu a passada para a frente. O pé que ficou parado provavelmente é o que ficará na parte da frente do <i>skate</i> e, o que fez o deslocamento, na parte de trás</p>	<p>Consiste em pedir para os(as) estudantes saltarem várias vezes uma corda, orientando para que, durante o salto, observem qual perna faz a base para que a outra transpasse a corda primeiro. Provavelmente, a perna que fez o apoio será o pé da frente no <i>skate</i></p>

Fonte: Dados dos(as) autores(as).

Nessa mesma aula, a etapa seguinte foi testar o pé de apoio em cima do *skate*. A turma tinha uma média de 40 estudantes e

foram utilizados apenas três *skates*, o que, inicialmente, parecia um problema, mas foi contornado com paciência e compreensão de todos(as). A turma foi organizada em três filas e o *skate* utilizado em dupla, para um subir no *skate* e o(a) outro(a) colega apoiar, assim eles(as) foram testando e descobrindo sua base de forma cooperativa. A característica fundamental da experimentação é o levantamento de hipóteses. Nesse caso, cada dupla, no momento de descobrir como ficar equilibrado no *skate*, fez as próprias inferências, conjecturas e comparações de si mesmo e do outro. Nesse sentido, as narrativas ganham sentido, à medida que as relações com os saberes ficam evidenciadas, enquanto se vivencia o aprender a equilibrar-se em *skate*, por exemplo.

Devido à pouca quantidade de *skates*, e a numerosa turma, esse processo, que é relativamente simples, durou uma aula inteira. Entretanto, o problema de ter que ficar na fila “sem fazer nada” esperando, aconteceu, por isso, é preciso que os(as) professores(as) compreendam que, diante da realidade da maioria das escolas públicas, esse é um problema difícil de resolver, decorrente de uma política que, por não priorizar a qualidade, e sim a quantidade, impõe um processo de superlotação das turmas, o que dificulta imensamente não só o ensino do(a) professor(a), como também atrapalha a aprendizagem dos(as) estudantes. Dessa forma, não podemos assumir indevidamente qualquer culpa e nem desistir de ensinar o *skate* ou outra modalidade por causa dessa questão. Além disso, é necessário também ponderar que aqueles(as) que não estavam sobre o *skate*, tiveram a oportunidade de olhar e apreciar os(as) demais colegas. O que reforça a necessidade de se ter, na escola, os recursos materiais necessários e em quantidade suficiente e satisfatória para o desenvolvimento das aulas.

É interessante usar essa situação para fazer uma reflexão com os(as) estudantes. Essa foi a preocupação crítica da professora, ao longo do seu trabalho com o ensino da educação física escolar, pois considerou, inclusive, que, por ter feito essa reflexão, todos(as) tiveram consciência, colaboraram e respeitaram esse momento da espera.

A terceira aula teve como objetivo o ensino e a aprendizagem da remada, que equivale ao movimento de deslocar o *skate* equilibrando-se em cima dele. Para ajudar no processo de ensino e aprendizagem da turma, a professora convidou alguns(as) estudantes que já sabiam andar de *skate* para serem monitores(as) das filas, em função da quantidade de alunos(as). Além de auxiliar a professora, o trabalho com monitorias é uma solução interessante por trabalhar a corresponsabilidade e autonomia dos(as) jovens. Conforme Venâncio (2014), esse é o caso metodológico dos “pares avançados”.

A aula seguinte foi a última sobre esse conteúdo. A professora levou-os(as) para conhecer uma pista de *skate*, com o intuito de explicar as particularidades e possibilidades da prática em um local específico para essa manifestação da cultura corporal. A professora elencou, além das noções básicas, questões de como usar a pista com segurança, alertando para os cuidados a serem tomados. Outro objetivo foi refletir sobre a importância dos espaços de lazer destinados às práticas corporais, para que possam ser reivindicados esses locais como uma necessidade do ser humano e um direito da(o) cidadã(o) em fazer escolhas para ter qualidade de vida.

Ao final dessa aula, como forma de avaliação, a professora pediu aos(as) estudantes para escrevessem narrativas de como foi essa experiência de aprendizado com o *skate*, pontuando o que aprenderam; suas sensações, dificuldades e superações. No próximo tópico partilhamos as análises de algumas dessas narrativas.

4.2 ALÉM DAS MANOBRAS: O SKATE E OUTRAS RELAÇÕES COM OS SABERES

Pensando na importância desse objeto de estudo para a educação física e para a formação humana do(a) estudante, elencamos o Quadro 2 com excertos das narrativas escritas por eles(as) durante esse percurso da construção pedagógica-dialógica de ensinar e aprender com e sobre o *skate*.

Quadro 2 – Narrativas autobiográficas com e sobre o *skate*

Estudante	Narrativa	Figuras do Aprender
Super girl	Até comprou um <i>skate</i> após a aula de educação física. “E a cada novo passo que aprendo, eu me sinto feliz. Aprendendo a remar e tem uma sensação boa e eu pretendo nunca abandonar esse esporte. O <i>skate</i> me motivou a nunca desistir de meus sonhos”	Atividades Dispositivos relacionais Objeto uso
Valente	Ter esse tipo de aula prática, foi uma experiência nova para todos, além disso, a gente se diverte e respeita o medo e o limite de cada colega de turma, dessa forma melhora a convivência entre nós. A confiança que é passada pela professora ajuda os alunos a praticarem	Objeto saber Dispositivos relacionais Atividades
Cinderela	Sempre tive vontade de praticar algum esporte radical, e, no quarto bimestre deste ano, tive a oportunidade de vivenciar pela primeira vez o <i>slackline</i> e o <i>skate</i> e confesso que fiquei feliz, pois descobri que posso ser boa em algum esporte	Dispositivos relacionais Atividades Objeto saber
Branca de Neve	Pouco difícil por não ter equilíbrio, tinha medo, mas foi divertido, mas de forma colaborativa melhorou. Precisa de concentração e desempenho, equilíbrio e flexibilidade nos joelhos e pernas e auxílio	Dispositivos relacionais Atividades
Peter Pan	Bom, primeiramente eu gostaria de parabenizar a professora Liana por em anos de estudo foi a primeira professora que foi além de uma aula de EDF padrão. Não virei nenhum expert, mas me diverti aprendendo	Dispositivos relacionais Objeto saber
Homem Aranha	Trabalha a mentalidade, o psicológico e também uma força interna e externa, se cair logo levanta ergue a cabeça e segue em frente, assim como na vida. Na próxima experiência, pretendo me superar e participar, acho uma boa iniciativa as aulas práticas e teóricas sobre esportes radicais	Dispositivos relacionais

Fonte: Dados dos(as) autores(as).

O desejo de saber e aprender com e sobre essa “nova” prática esportiva foi despertado em todos(as) os sujeitos, de acordo com os excertos das narrativas antes citadas, em cada tempo próprio

de aprendizagem. Destacamos, como pontos de reflexões, tanto os significados dos saberes que interagiram numa perspectiva de ser no mundo, como fica evidenciado que o “mundo do *skate*” pode ser encarado e encarnado no próprio corpo do sujeito que aprende (CHARLOT, 2009).

Nesse sentido, ao longo de um período escolar, no qual um conjunto de aulas e conteúdos relacionados com o *skate* e uma metodologia participativa e dialógica trouxe realidades e concepções de saberes e relações com os saberes de forma singular. Os estudantes permitiram-se dar luz a essas conexões por meio da escrita das narrativas; ampliaram suas perspectivas, colocando-se à disposição de aprender; e tiveram a ousadia da aventura de se perceber no processo de ensino e aprendizagem. Venâncio (2014) considera que os(as) alunos(as) são responsáveis pela própria aprendizagem e precisam compreender que um ambiente favorável para aprender é fundamental para gerar corresponsabilidades e coordenação consensual de condutas (SANCHES NETO, 2017).

Um exemplo dessa corresponsabilidade é percebida na narrativa do Homem Aranha que escreveu sobre as interações que o *skate* proporcionou aos seus colegas e da mobilização de buscar saber, mas não conseguiu participar muito das aulas, o que o fez retornar a fala de dar liberdade a esse corpo; de superar algumas limitações existentes nessa possibilidade de dar significado a essa aprendizagem.

Para isso, entendemos que ensinar exige identificação de quais obstáculos pedagógicos precisarão ser enfrentados; quais exigências terão os(as) professores(as) para correr o risco em parceria com os alunos e uma série de deslocamentos pessoais e interpessoais para qualificar e dar sentido às aproximações de saberes de alunos(as) e professores(as).

Nessa direção, conferimos que a insistência em busca de uma escola que cultiva práticas pedagógicas críticas, nutrin-do seus(suas) educandos(as) em relações fortes e baseadas em apropriações de como ser no mundo: “social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador

de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 18).

Super girl, Valente, Cinderela, Branca de Neve, Peter Pan e Homem Aranha nos revelam as ricas narrativas de suas relações com os saberes do *skate* nas aulas de educação física escolar. Pre-dispor-se a colocar os próprios recursos do corpo para aprender é perceber-se no mundo e confiar na professora que ensina o(a) aluno a mobilizar-se para aprender, foi fundamental, nesse processo (CHARLOT, 2000; VENÂNCIO, 2017).

Com relação especificamente às narrativas, nosso propósito foi apresentar os diversos saberes que podem ser revelados com o ensino do *skate* e que conferem novos sentidos e significado ao aprender a deslizar e a se equilibrar em eixos, *shapes* e rodinhas.

Segundo Larrosa-Bondía (2002), não há experiência se não houver sentido/significado, ou, melhor, um valor/importância daquele conteúdo nas singularidades de cada indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato, apresenta-se uma contribuição para potencializar a compreensão e valorização da educação física escolar, compreendendo-a como um componente do currículo que vai muito além do “jogar bola”. As possibilidades explicitadas enfatizam a ideia de que o trabalho que se realiza com o ensino da educação física é muito complexo, para ficar restrito à dimensão físico-motora sem criticidade.

Há mobilizações, interesses, aspectos pessoais e interpessoais que interferem na atividade intelectual do(a) aluno(a), que descobre outras possibilidades de movimentar-se, em parceria com o(a) professor(a), e estudar e aprender na escola com a educação física.

Foi mostrada a potencialidade de um trabalho qualitativamente diferenciado, cativante e cheio de significados para os(as) estudantes e para o(a) professor(a), na escola. O trabalho com o ensino do *skate* foi realizado, a despeito das precárias condições,

da pouca infraestrutura física e do material inapropriado. Partilhemos, dessa forma, neste relato, subsídios que podem ajudar professores(as) a repensar, planejar e vivenciar o ensino do *skate* na escola – ou até mesmo outras modalidades.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, P. **Educação física: esportes de aventura** – esta aula é o máximo! Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0194/aberto/mt_152500.shtml. Acesso em: 10 set. 2006.

ARAUJO, P. **Educação física: surfe** - o mar vira quadro-negro. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0194/aberto/mt_152504.shtml. Acesso em: 10 set. 2006.

ARMBRUST, I.; LAURO, F. A. A. O *skate* e suas possibilidades educacionais. Motriz: Revista de Educação Física, v. 16, n. 3, p. 799-807, 2010.

BETTI, M. **Esporte, televisão e espetáculo: o caso da TV a cabo**. Conexões, v. 1, n. 3, p. 74-91, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8647500/19261>. Acesso em: 5 ago. 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?**. In: DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira; KUHN, Roselaine; RIBEIRO, Sérgio Dorenski Dantas. (org.). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009, v. 3, p. 231-246.

CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Porto: CIIE/ Universidade do Porto, 2009. ??

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo/Revista de Ciências de Educação*, n.10, p. 89-96, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: d. Morata, 1993.

FIGUEIRA, M. L. M. **Skate para meninas: modos de se fazer ver em um esporte em construção**. 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCO, L. C. P. **A adaptação das atividades de aventura na estrutura da escola**. 5º CBAA – CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADES DE AVENTURA. Anais [...]. São Paulo: Editora Lexia, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, M. C. **O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala**. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

LARROSA-BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXII, n. 74, abr./maio, 2001.

MARINHO, A.; SCHWARTZ, G. M. **Atividades de Aventura como conteúdo da educação física: reflexões sobre seu valor educativo**. Lecturas: Educación Física y Deportes, v. 10, n. 88, p. 1-8, 2005.

NASCIMENTO, F. F. do. Educação física escolar: utilização das praias da baixada santista como ambiente de aprendizado. **CONGRESSO CARIOCA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, 4., 2009, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Fiep, 2009.

SANCHES NETO, L. A brincadeira e o jogo no contexto da educação física na escola. In: SCARPATO, M.; CAMPOS, M. Z. (orgs.). **Educação física: como planejar as aulas na educação básica**. São Paulo: Avercamp, 2016, p. 115-136.

SILVA, J. E. Benefícios do *skate* nas aulas de educação física escolar, para os alunos do ensino fundamental II. São Paulo. 2009. 29 f. **Monografia** (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

STENHOUSE, L. **Na introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

TAHARA, A. K; CARNICELLI FILHO, S. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. **Arquivos de Ciências do Esporte**, v. 1, n. 1, 2013.

UVINHA, R. R. **Juventude, lazer e esportes radicais**. Editora Manole Ltda., 2001.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Instrumentos e critérios no processo de avaliação em Educação Física escolar: “Errar é humano, mas é fonte de aprendizagem”. **Revista Instrumento de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 58-73, jan./jun., 2019.

VENÂNCIO, L. O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar. 2014. **Tese** (Doutorado)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2014.

VENÂNCIO, L. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **Relatório** (Estágio Pós-doutoral)- Programa de Pós-graduação em Educação, UFS/PPGED/Educon, São Cristóvão, 2017.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. **Cartografias do trabalho docente**.

Campinas: Mercado das Letras/ALB,1998, p. 207-236.

ZEICHNER, K. Action research as a professional development in one urban school district. **ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION.** Anais [...] Chicago, IL, março, 1997.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

**EDUCAÇÃO FÍSICA, AMBIENTAL E INCLUSIVA: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO DE-
SENVOLVIMENTO E APRESENTAÇÃO DE JOGOS SEN-
SORIAIS A UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA**

*João Paulo dos Santos Oliveira
Rafaela Dias de Melo*





EDUCAÇÃO FÍSICA, AMBIENTAL E INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO DESENVOLVIMENTO E APRESENTAÇÃO DE JOGOS SENSORIAIS A UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

*João Paulo dos Santos Oliveira
Rafaela Dias de Melo*

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista das políticas educacionais, nas últimas décadas, o Ensino Médio tem se constituído como importante desafio ao Estado brasileiro. Empreendendo uma análise que se atenha – sem desconsiderar outras e diversas perspectivas e caminhos possíveis – às dimensões identitária e social, constata-se que, em ambos os casos, tal desafio se estabelece no enfrentamento e na superação de crises.

Na primeira dimensão, o desafio relaciona-se ao caráter propedêutico, atribuído à escola, e o conseqüente rebatimento que as políticas educacionais historicamente voltadas à formação para uma lógica de mercado (FREITAS, 2018) - seja por um viés tecnicista (SAVIANI, 2011), seja mediante aproximação a uma lógica situada pelas competências, de matriz neoliberal - imprime ao imaginário dos estudantes sobre o papel da escola em sua formação.

Em outro ponto, reconhecemos que, para além da necessária universalização do Ensino Médio, a partir de parâmetros de qualidade e equidade, de uma educação que promova a formação integral dos sujeitos, a adequação do currículo à realidade, aos interesses e às necessidades dos jovens estudantes que ingressam nessa fase do ensino, constitui-se como importante desafio, sob o ponto de vista social (CASTRO, 2017).

Na esfera das adequações, apesar dos limites ainda enfrentados, sobretudo na oferta de serviços públicos, é possível perceber, ainda que paulatinamente, o avanço no reconhecimento da

importância das pessoas com deficiência como sujeitos de direito à educação.

Sob o ponto de vista dos marcos conceituais de declarações e tratados dos quais o Brasil é signatário, vemos, em documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001), a importância da educação inclusiva como um vetor de redução de desigualdades. Por meio desses instrumentos, os marcos legais têm compreendido a garantia de condições promotoras de igualdade de acesso, permanência e êxito das pessoas com deficiência à Escola Básica.

Sob a forma da lei, tal avanço é perceptível à medida que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), dentre outros, trazem como prerrogativa o princípio da educação inclusiva como um direito inalienável aos estudantes com deficiência, cabendo aos entes federativos, bem como aos seus respectivos sistemas de ensino, a busca pelos meios necessários à garantia de tal direito.

A educação física constitui-se, desde a LDBN (Lei 9.394/1996), como um componente curricular integrado de maneira obrigatória ao currículo da Educação Básica. Essa situação, por sua vez, trouxe a esse componente a superação daquilo que Castellani Filho (1998) aponta como um caráter de “atividade” constante na LDB anterior. A reboque desse marco legal, essa nova realidade ainda tem ensejado, entre professores e professoras da disciplina, a superação do estigma historicamente construído acerca da educação física na escola: uma disciplina que privilegia aqueles considerados mais habilidosos e aptos, do ponto de vista físico, na mesma medida em que exclui grupos como as pessoas com deficiência, de suas aulas (ALVES; DUARTE, 2013).

Em nossa prática, essa contradição entre legalidade e a realidade de nossa formação e prática se colocaram à prova quando, no ano de 2017, o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

- *campus* Garanhuns recebeu, pela primeira vez, uma estudante com deficiência visual, em seu Curso Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio.

Naquele contexto, a partir de uma análise conjunta entre o grupo de professores e o Núcleo de Atendimento a Portadores de Necessidades Específicas (NAPNE), do *campus*, concluíamos que, durante sua formação no Ensino Fundamental, a estudante não teve acesso qualitativamente satisfatório a oportunidades de aprendizagens que lhe permitissem o desenvolvimento das competências básicas para uma permanência exitosa durante o Ensino Médio na instituição. Essa realidade nos trouxe o desejo de superar barreiras atitudinais e estruturais que pudessem implicar dificuldades ao pleno desenvolvimento e à aprendizagem da estudante. Essa iniciativa culminou com o desenvolvimento de estratégias metodológicas de natureza interdisciplinar com essa finalidade.

Neste texto, apresentamos como se deu uma dessas estratégias, mediante apresentação do relato de uma experiência interdisciplinar que aproximou as disciplinas educação física e educação ambiental por meio do conteúdo de Jogos de Tabuleiro.

Metodologicamente, apresentamos nossa compreensão acerca do conteúdo e método do jogo, compreendendo-o dentro do currículo, em movimento interdisciplinar. Em seguida, apontamos como os componentes curriculares, em um processo de interseção de conhecimentos, desenvolveram os mecanismos necessários à abordagem das temáticas, por meio do jogo.

2 IMPORTÂNCIA DO CONTEÚDO E INSTRUMENTO DO JOGO NA APROXIMAÇÃO INTERDISCIPLINAR

No clássico livro *Homo Ludens*, Johan Huizinga (HUIZINGA, 1999) apresenta o jogo como atividade ou ocupação voluntária, que se desenvolve em determinados limites de tempo e espaço, tendo como primordial o estabelecimento de regras consentidas entre os participantes. O jogo, segundo este mesmo autor, também revela aos seus participantes o desenvolvimento

de tensão e alegria, que promove um sentimento de fuga da realidade cotidiana que lhe é único.

Ainda que se constitua como um elemento anterior à cultura e humanidade¹³, o ato de jogar, quando compreendido como uma manifestação da Cultura Corporal (SOARES *et al.*, 2012), reflete muito do que é a sociedade através do tempo. O jogo, nesse contexto, organiza como um artefato de transmissão cultural, por meio da qual reconhecemos traços que revelam as contradições de nossa territorialidade e temporalidade, assim como as diferentes compreensões que se expressam nos sentidos, significados e códigos de conduta que cada agrupamento social lega ao sério ato de se divertir.

Quando pensamos o papel do jogo em face de uma abordagem que se pretenda interdisciplinar, reconhecemos seu papel como um instrumento que, em face de uma cultura escolar que fragmenta conhecimentos e os destitui da real aproximação com a realidade concreta dos discentes (FREITAS, 1995), aponta para a superação de estereótipos que legam, ao seu uso, a forma de uma recreação desinteressada, um fazer pelo fazer. Em outras palavras, legamos ao seu uso a finalidade de contribuir com uma formação ampliada aos discentes.

Nesse particular, é essencial apontar as possibilidades de criar e recriar o jogo de forma consciente, como conteúdo ou es-

13 “O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento.” (HUIZINGA, 1999, p. 5).

estratégia metodológica. O uso do jogo como método constitui-se como importante alternativa para trabalhar a educação ambiental na escola, seja incluindo-a no currículo, seja por meio de intervenções. Nesse contexto, o jogo é inserido como um instrumento para o desenvolvimento de práticas de educação ambiental, de forma descontraída e prazerosa (NARCIZO, 2009), aproximando os estudantes da realidade e incentivando-os a aplicarem o conhecimento adquirido no cotidiano.

No contexto da educação física, pensar uma abordagem ampliada do jogo como conteúdo traz a necessidade de sua compreensão como parte integrante da vida do homem, um instrumento que possibilite adentrar no âmbito da forma como os sujeitos da produção do conhecimento – professores e estudantes – compreendem e constroem a realidade social da qual fazem parte (SOARES *et al.*, 2012; TAVARES, 2004).

Com essa exposição, vemos a importância de apontar como se deu o contexto de produção do conhecimento sobre o tema entre os sujeitos da turma em questão, revelando conjuntura, limites e desafios impostos pela realidade vivenciada com a chegada da estudante.

Conforme já mencionado, o território de desenvolvimento dessa experiência foi o IFPE - *campus* Garanhuns, cidade do Agreste Meridional de Pernambuco situada a 230 quilômetros da cidade de Recife, capital do estado. Inaugurado em 2012, o *campus* reflete os limites e avanços angariados pelo processo de expansão dos institutos federais em outros contextos, no Brasil (FERREIRA; ANDRADE; SOUZA, 2018). Nesse movimento, como em todo processo de expansão e inserção em uma comunidade, a consolidação de uma escola implica a superação de importantes desafios. O primeiro desafio corresponde à já conhecida questão estrutural.

A educação física – ainda que não tenha o esporte como único objeto e razão de ser na escola – ainda expressa o ginásio como um de seus principais – quando não o exclusivo – lócus de atuação escolar. O *campus*, diante de um cenário de crise orça-

mentária atravessado por nosso país - agravada com a imposição da Emenda Constitucional 45, que estabelece limite nos investimentos públicos – enfrentava, já em 2017, graves limites para a implantação de um projeto que contemplasse a construção de um espaço adequado para as aulas.

Com isso, as aulas eram desenvolvidas em ambientes improvisados, cuja seção pelo *campus* se dava mediante negociação com outros setores em disponibilidade de horários. Nesse caso, era comum o desenvolvimento de algumas aulas em salas de convivência de funcionários, ou mesmo em terrenos pertencentes ao *campus*, mas sem as devidas condições para as aulas com a estudante com deficiência, por não apresentarem adequação ergonômica para tal.

Outro ponto importante na seara das dificuldades dizia respeito à relevância que os estudantes atribuíam ao papel da educação física em sua formação. À época, embora reconhecessem a importância da disciplina, alguns estudantes não viam relevância em participar das aulas, diante daquilo que revelavam como experiências de pouco ou nenhum aprendizado com a educação física no ensino fundamental.

Inclusive, havia relatos de estudantes que nunca haviam participado de uma aula, por que, nas redes de ensino em que eram estudantes, a educação física era uma “forma de recreação” que acabava por se constituir em prática optativa. No caso da estudante com deficiência visual, a gravidade dessa situação se revelava de forma ainda mais nociva, pois, segundo a própria discente, os docentes responsáveis pelo componente curricular, durante o ensino fundamental, não proporcionavam sua participação.

Em um dos momentos, relatou que, enquanto seus colegas participavam regularmente das aulas, ela era levada a uma sala à parte para desenvolver atividades afetas a outros componentes curriculares, contrariando o artigo 26 da LDBN, que institui obrigatoriedade de participação na educação física, como em todas as disciplinas, mas facultativas as práticas apenas a grupos específicos, como as pessoas com deficiência.

Esse afastamento ocorrido durante o ensino fundamental, criou estranhamento da estudante em relação à educação física, que se materializava em medo e relutância em participar das aulas. No primeiro semestre, durante a abordagem dos temas ginástica, luta e dança, percebia-se que, mesmo com a disposição e incentivo a criar aulas e atividades que conjugassem experiências sensoriais – como ginástica laboral, luta e dança adaptada –, além da entrega de textos em braile, a discente não apresentava segurança suficiente para manter uma participação efetiva nas aulas.

Considerada essa situação, foram construídas alternativas geradoras de instrumentos para permitir que a estudante pudesse atribuir novo significado ao papel da educação física em sua formação. Com a chegada do terceiro bimestre, o desenvolvimento de tais alternativas ganhou corpo, quando avaliamos a possibilidade da proposição de ações metodológicas de cunho interdisciplinar, mediante integração entre as disciplinas de educação física e educação ambiental, durante a abordagem do tema jogo.

Na educação física, o jogo foi tratado, à luz da abordagem crítico-superadora, como uma prática produzida e sistematizada pelo ser humano no decorrer do tempo, com as mais diversas intencionalidades, o que a tornaria passível de uso, inclusive, enquanto estratégia, no contexto do ensino sobre questões ambientais.

A partir do recorte escolhido, estabelecemos os seguintes objetivos de aprendizagens para os estudantes:

OBJETIVO GERAL: Aprender sobre as diferentes tipologias de jogo, de forma a reconhecer a especificidade do jogo enquanto conteúdo da cultura corporal, passível de modificações e tematizações, proporcionando aos jogadores a oportunidade de aprender sobre questões ambientais e sobre o papel da inclusão no jogo;

OBJETIVO ESPECÍFICO: Os estudantes deveriam aprender a desenvolver jogos educacionais que tivessem a inclusão como princípio básico, não apenas diante das necessidades apresentadas pela colega de turma, mas diante do fato de que

vivemos numa sociedade plural, na qual pessoas apresentam necessidades que precisam ser entendidas como direitos básicos e essenciais para uma existência digna.

No que diz respeito aos recortes temáticos (Quadro 1), selecionamos os jogos populares e de salão, com o intuito de proporcionar aos discentes um olhar ampliado acerca dos limites e das possibilidades de seu uso enquanto estratégia de ensino e aprendizagem sobre temas ambientais e inclusão. Em educação física, os estudantes foram instrumentalizados acerca das diferentes tipologias de jogo, suas particularidades e usos enquanto práticas corporais na sociedade.

Quadro 1 - Conteúdos que se aproximaram nos componentes curriculares da educação física e educação ambiental na ação interdisciplinar

Componente Curricular	Bloco de Conteúdos
EDUCAÇÃO FÍSICA	Jogo popular: queimado, barra/pique bandeira Jogo de salão/tabuleiro: damas, jogo da velha, jogos carteados, trilhas, ludo
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	As características e o papel do educador ambiental Estratégias de educação ambiental: Jogos, músicas, palestras, oficinas, visitas, técnicas, entre outras

Fonte: Elaboração dos autores.

A proposta do componente curricular educação ambiental baseou-se em auxiliar o estudante no desenvolvimento de competências e habilidades para atuar como educador ambiental. Os estudantes aprenderam sobre as questões ambientais do seu cotidiano, desde o seu primeiro ambiente, ou seja, em sua residência, sua escola, até escalas globais.

Inseridos nessa abordagem, na primeira unidade, foram apresentados alguns problemas ambientais relacionados à poluição atmosférica, poluição hídrica e a poluição do solo. Já na ter-

ceira unidade, foi dado enfoque para as estratégias metodológicas de educação ambiental. Conceitos como o perfil do educador, as estratégias e educação em meio ambiente e a importância da sensibilização de todos para a elaboração de materiais didáticos acessíveis aos diversos tipos de deficiência.

A utilização do jogo se constituiu-se como ponto de interseção das unidades, a partir da necessidade de utilizar os conhecimentos adquiridos nas unidades anteriores para elaboração dos jogos enquanto estratégia de sensibilização dos outros estudantes.

A intencionalidade pedagógica da abordagem desenvolvida teve como premissa não apenas a criação de um ambiente inclusivo para a discente, mas o reconhecimento dos demais acerca da importância de concebermos uma sociedade na qual possamos perceber o nosso papel na garantia dos direitos sociais das pessoas com deficiência.

Essa situação consolidou-se em momentos como durante a abordagem do conteúdo Pique/Barra Bandeira, quando foram criados instrumentos para a participação da discente, por meio de um sistema de parcerias, em que os colegas, de mãos dadas, criavam condições para que cada um pudesse, em algum momento, auxiliar a colega a melhor participar das brincadeiras. Em outro momento, experimentamos que todos jogassem em duplas, com um colega de olhos vendados enquanto outro se propunha a ser seu guia na brincadeira.

Na abordagem do conteúdo de jogos de tabuleiro, o docente de educação física adaptou jogos da velha, trilhas e ludos, em alto-relevo, para que a estudante pudesse participar efetivamente das aulas. Em educação física, aprenderam o histórico, a mecânica e as regras desses jogos. Uma vez instrumentalizados acerca dos conteúdos, os estudantes, em educação ambiental, foram estimulados a refletir sobre os problemas ambientais vivenciados no componente curricular e escolherem sobre qual deles gostariam de construir algum tipo de jogo. Além disso, foram instruídos a escolher um tema com o qual haviam se identificado e era de grande relevância para repassar aos colegas.

Outro ponto importante foi sobre os elementos que seriam utilizados na construção do jogo para permitir a inclusão das pessoas com deficiência visual. Nessa etapa, a participação da estudante com deficiência visual foi muito importante, pois viabilizou aos demais estudantes entender quais elementos servem para facilitar a comunicação por meio dos jogos.

Em seguida, os professores dos componentes curriculares apoiaram a elaboração dos jogos com a inserção e os ajustes de conteúdo. Dessa forma, a construção dos jogos ocorreu de forma participativa, abrangente, dinâmica e contextualizada, envolvendo, assim, diversas características da educação ambiental, de maneira aproximada da discussão do jogo no contexto da educação física.

Considerando a particularidade da ação desenvolvida, a avaliação da unidade foi pensada com os estudantes. Partindo da compreensão do ato de avaliar como um processo supera a lógica do exame (LUCKESI, 2008) em prol de um movimento dialógico. Nesse contexto, utilizamos os seminários interativos, tempo pedagógico em que os processos de ensino e aprendizagem podem ser sistematizados sob a forma de relatórios e exposições, que privilegiam a reflexão e socialização do conhecimento acumulado durante as disciplinas com a comunidade escolar (TAFFAREL; ESCOBAR; FRANÇA, 1995).

O evento escolhido para a apresentação das produções dos estudantes foi a 14ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), de 2017. Evento de abrangência nacional, promovido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação, que engloba, dentre outros órgãos, os institutos federais como espaço de sua realização. Na SNCT 2017, os estudantes da turma promoveram vivências sensoriais com os jogos de ludo e trilha temáticos (Fig. 1) adaptados, nas quais os estudantes dos cursos técnicos de meio ambiente e outros cursos sentiam como uma pessoa com deficiência visual percebia os jogos produzidos (Figs. 2 e 3).

Figura 1. Construção do jogo em sala de aula



Figura 2. Apresentação do jogo durante a SNCT 2017.



Figura 3. Vivência do jogo pela comunidade escolar.



Fonte: arquivo pessoal.

As atividades foram muito bem recebidas pela comunidade escolar, diante de sua repercussão para uma formação humanizada de todos. Essa compreensão, inclusive, constou na análise da estudante acerca da ação: *“Infelizmente aí fora não se tem a consciência para fazer coisas acessíveis para todos. Com essa ação, não só eu aprendo mas meus amigos de sala de aula também. Se lá na frente eles encontrarem uma pessoa com deficiência vão saber como lidar”* (IFPE, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do relato apresentado, concluímos que a abordagem dos temas ambientais mediante aproximação entre as disciplinas educação física e educação ambiental foi uma experiência exitosa, pois levou os estudantes a perceberem como a discussão ambiental perpassa pelos diversos componentes curriculares. Atividades como essa são desafiadoras, por proporcionarem, aos docentes e discentes, a oportunidade de ampliar o repertório de conhecimentos, estabelecendo conexões entre temas e abordagens.

Também reconhecemos que a construção desse tipo de jogo ambiental se constituiu como uma proposta que trouxe à tona a abordagem de temas salutares para a formação cidadã dos estudantes. Temas esses que, por vezes, são negligenciados nas instituições de ensino ou abordados de forma superficial e descontextualizada, privando o estudante de um processo formativo mais amplo.

A construção de novos valores através da educação ambiental objetiva redefinir não apenas a relação do ser humano com a natureza, mas também entre os indivíduos e consigo mesmo. E a escola é um espaço importante de convivência e crescimento, no qual crianças e adolescentes adquirem valores fundamentais em uma das fases formativas mais importantes da sua vida, sendo, assim, o lugar ideal para o desenvolvimento de programas de educação ambiental.

Em muitos momentos, as idiosincrasias inerentes ao fazer pedagógico nos levam a desconsiderar a importância do desenvolvimento de ações conjuntas nos moldes que apresentamos neste relato. Ainda assim, reiteramos a importância de superarmos esses limites com ações que reflitam os princípios e a função social da Rede Federal de Educação Tecnológica: a busca por uma educação cidadã, de perspectiva interdisciplinar, com consistente base teórico-metodológica, comprometida com o desenvolvimento sustentável e sensível aos anseios das camadas historicamente marginalizadas por nossa sociedade. Dentre essas, a das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. L.T; DUARTE, E. A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 117-137, jan./mar. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 29/08/2019

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm acessado em 29/08/2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN). Dispõe sobre as Diretrizes da Educação Básica. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 ago. 2019.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CASTRO, V. C. e. As atribuições da educação física escolar: um enfoque especial no ensino médio. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 124-135, set. 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/se-esp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

FERREIRA, S. L.; ANDRADE, A.; SOUZA, F. E. C. Reflexões sobre a expansão dos institutos federais no estado de São Paulo. **Jornal de Políticas Educacionais** v. 12, n. 2, jan. 2018.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Exposições na pauta do segundo dia da SNCT. ifpe.edu.br, 2017**. Disponível em: <http://www.ifpe.edu.br/campus/garanhuns/noticias/exposicoes-na-pauta-do-segundo-dia-da-snct>. Acesso em: 11 ago. 2019

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

LORIELI, M. A. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2008

NARCIZO, K. R. S. Uma análise sobre a importância da de trabalhar educação ambiental nas escolas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 22, p. 86-94.

PACHECO, E. M.; MORIGI, V. (org.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PELICIONE, M. C. F. Educação ambiental para uma escola sustentável. *In*: PHILIPPI JR, A.; PELICIONE, M. C. F. (eds.). **Educação ambiental e sustentabilidade**. São Paulo: Manole, 2005.

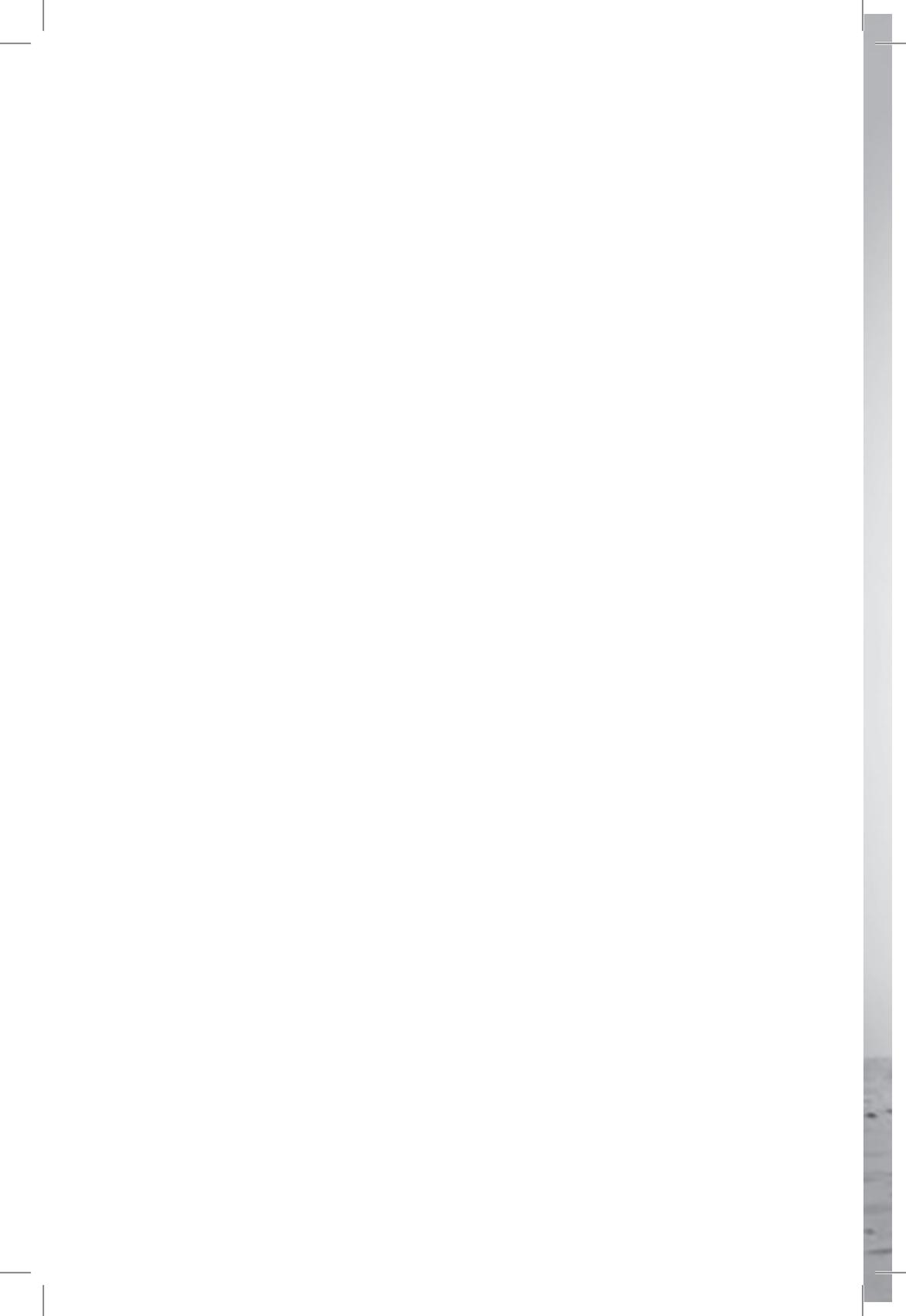
PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O.; FRANÇA, T. L. Organização do tempo pedagógico para a construção. Estruturação do conhecimento na área de educação física e esporte. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 8, p. 124-133, jan. 1995

TAVARES, M. **O ensino do jogo na escola**: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de educação física. Recife: Edupe, 2004.



**EIXO INTEGRADOR TEMÁTICO:
EDUCAÇÃO FÍSICA E OS TERRITÓRIOS
DA PRÁXIS EXTENSIONISTA**

**NARRATIVAS EM QUADRINHOS: EXPERIÊNCIA DE SI
NO PROJETO DE EXTENSÃO PRÁTICAS CORPORAIS
INCLUSIVAS**

*Samara Moura Barreto de Abreu
Thaidys da Conceição Lima do Monte
Maria Janaina Lustosa Souto
Gabriela Cruz Tavares
Maria Naiane Gomes Ferreira*





NARRATIVAS EM QUADRINHOS: EXPERIÊNCIA DE SI NO PROJETO DE EXTENSÃO PRÁTICAS CORPORAIS INCLUSIVAS

*Samara Moura Barreto de Abreu
Thaidys da Conceição Lima do Monte
Maria Janaina Lustosa Souto
Gabriela Cruz Tavares
Maria Naiane Gomes Ferreira*

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, o empreendimento dialógico teve como objetivo descrever as significações do vivido no projeto de extensão Práticas Corporais Inclusivas, desenvolvido no Curso de Licenciatura em Educação Física (Clef) do Instituto Federal do Ceará (IFCE) - *campus* Canindé, a partir de narrativas em quadrinhos, desveladas na experiência formadora de sujeitos-atores. Constituímos uma investigação descritiva, de abordagem qualitativa, com estreitamento para uma pesquisa-formação atravessada pela dimensão autobiográfica, no contexto da narrativa em quadrinhos.

As narrativas de vida e formação colocam-se como representações sociais das marcas do vivido, estabelecendo relações intersubjetivas como dimensão etnoformativa (MACEDO, 2008), uma vez que “expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (BOLÍVAR, 2002, p. 6), considerando que a “formação é inevitavelmente um trabalho reflexivo sobre os percursos da vida” (NÓVOA, 2014, p.153).

Nesse sentido, é importante (re)conhecer os processos de formação como prática reflexiva em expressividade das (re)ações entre o narrado, vivido e sentido, dando vozes aos sujeitos-atores que deles participam, a fim de evocar os sentidos de uma experi-

ência formadora. Empregamos o conceito de experiência formadora, apresentado por Josso (2004, p. 48):

para que a experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades... implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideiação.

Assim, tomamos a experiência vivida no projeto de extensão Práticas Corporais Inclusivas do Clef-IFCE - *campus* Canindé como objeto deste estudo, cuja pergunta geradora foi: Que representações significadas acerca da experiência de si são remetidas pelos sujeitos-atores como implicações formativas?

Intentamos fazer um ‘caminhar para si’, como modo de retroação reflexiva do vivido e ancoragem de aprendizados em movimentos retrospectivo e prospectivo para pensarmos a formação nesse interstício temporal de quatro anos (2013 a 2017) de desenvolvimento do projeto:

a escolha do verbo caminhar sugere que se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo do qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir seu itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e espaço-tempo do aqui e agora, mas ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percursos, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um. (JOSSO, 2010, p. 83-84).

Nesse sentido, constituímos como objetivo geral descrever as significações do vivido em atos formativos no projeto de extensão Práticas Corporais Inclusivas, a partir de narrativas em quadrinhos desveladas pela experiência de si.

1 O PROJETO DE EXTENSÃO PRÁTICAS CORPORAIS INCLUSIVAS

O projeto de extensão intitulado Práticas Corporais Inclusivas existe desde setembro de 2013, fomentado a partir do cotidiano formativo e de atuação profissional docente em torno da política educacional do IFCE, no lócus do *campus* Canindé, que preceitua e traz como valoração a perspectiva da educação inclusiva como princípio educativo, situada no estreitamento da relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, o projeto dimensiona-se como atividade do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do IFCE - *campus* Canindé, na perspectiva de atenção à educação e saúde das pessoas com deficiência das comunidades acadêmica e local, a partir da promoção de práticas corporais dentro do *campus*.

O público-alvo que compõe o projeto são pessoas com deficiência física, visual ou intelectual, da comunidade local, assim como da comunidade acadêmica, matriculadas regularmente no IFCE - *campus* Canindé. Consideramos, sob a perspectiva de comunidade local, as pessoas com deficiência vinculadas institucionalmente em alguma política pública, e/ou entidade social que atue no âmbito da educação inclusiva no município de Canindé. Pautados em uma dimensão do atendimento qualitativo, evidenciamos que o projeto atende a 30 pessoas com deficiência, das quais 15 da Associação das Pessoas que Lutam pela Inclusão do Deficiente (Aplid) e 15 da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) –, ambas do município de Canindé.

No âmbito da gestão pedagógica, o projeto é coordenado por duas professoras e 15 monitores - três são bolsistas e 12 são voluntários. Importante enaltecer que o referido projeto já foi contemplado no edital do Programa Institucional de Apoio a Projetos de Extensão (Papex) - nas três últimas edições - da Pró-reitoria de Extensão do IFCE.

O projeto Práticas Corporais Inclusivas surgiu dimensionado ao contexto da cultura corporal do movimento, e constitui impor-

tante ferramenta de socialização, enfrentamento e/ou superação de limites e convívio com as diferenças, além de reverberar sobre a promoção da saúde das populações, em especial das pessoas com deficiência, uma vez que é necessária e emergencial a busca pela promoção da saúde das pessoas com deficiência como processo de universalização e democratização, na perspectiva de uma sociedade inclusiva, ainda apreendida como um desafio paradigmático.

Desse modo, significamos que a promoção de práticas corporais inclusivas no âmbito da educação física entoa uma representação de educação, humanização e integralidade à saúde, sem fragmentação do corpo e mente, por meio das habilidades físicas, morais e sociais, cuja qualidade na aplicação se coloca como excelente ferramenta de inclusão (FERREIRA, 2011) e, portanto, materializa-se com o compromisso e a responsabilidade social.

Além disso, emerge também como ensejo de fortalecer o campo de estudo teórico-prático do Clef, cujo interesse enseja a construção de conhecimentos e experiências que contribuam para a formação do professor de educação física no âmbito da cultura corporal do movimento, entre elas, a experiência formadora por meio das práticas corporais inclusivas. Utilizamos o termo práticas corporais a partir da dimensão conceitual proposta por alguns autores que tem por finalidade uma educação para a sensibilidade, promoção da saúde, o desenvolvimento do lazer, a sociabilidade e o cuidado com o corpo (FALCÃO; SARAIVA, 2009).

A educação física também incorpora elementos das ciências humanas e sociais cuja preocupação engloba os significados e sentidos atribuídos às práticas corporais pelos sujeitos que as praticam, para além de sua utilidade mais pragmática (FALCÃO; SARAIVA, 2009). Neste sentido, há uma ressignificação na natureza das atividades corporais e incluímos, nesse âmbito, os esportes, as ginásticas, danças, lutas, os jogos, entre outras modalidades.

Nessa perspectiva, o projeto de extensão aqui apresentado objetiva contribuir com a democratização do acesso a práticas corporais inclusivas, promovendo a saúde, fortalecendo e consolidando a inclusão social, por intermédio do empoderamento

corporal (designa poder por meio da aquisição do conhecimento e autonomia na busca de direitos efetivos de cidadania para promoção social, ou seja, transformação social) das pessoas com deficiência.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Caminhamos na realização de um estudo descritivo, substantiado na abordagem qualitativa “que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real” (MARTINS, 2008, p. 9), com delineamento para o método autobiográfico. Para Ferrarotti (2014), o método autobiográfico conduz o pesquisador a reconhecer os saberes, com o outro, em conversação, em narrativas.

A utilização do método autobiográfico coloca-se como escolha teórico-metodológica no campo da formação, pela possibilidade de um duplo movimento - a investigação sobre o processo de formação e a compreensão subjetiva de sentimentos e representações dos atores sociais de sua autoformação pela narrativa de si (SOUZA, 2006),

Desse modo, a experiência no projeto de extensão Práticas Corporais Inclusivas, é tomada como objeto dessa formação e investigação, cujo cenário habita o Clef do IFCE - *campus* Canindé.

A representação do *corpus* de análise interpretativa foi tomada a partir das narrativas em quadrinhos produzidas pelos alunos atendidos no projeto, entrelaçadas às narrativas escritas dos monitores do referido projeto, matizadas no diário de aula, para constituir a análise documental. Em referência à utilização de narrativas em quadrinhos, concordamos com as reflexões de Benjamin (1996) apud Muanis (2006)

não será esse tipo de quadrinhos, guiado pela necessidade de romper as narrativas e discursos convencionais, o ideal para explicitar o cotidiano e mostrar o outro? Mostrar o que não costuma ser mostrado, representar a imagem indigesta com definição e precisão, torná-la “comunicável” sem, contudo, aviltar o choque? Não terá ela a capacidade de criar

uma conscientização da necessidade de prestar atenção nas outras histórias, em outros relatos? (p. 14).

Após a apreensão do *corpus*, utilizamos a análise interpretativa compreensiva (RICOEUR, 1996) a partir da experiência da narrativa de si (SOUZA, 2006), em movimento hermenêutico.

Seguimos nessa itinerância, a fim de produzir reflexividades críticas expressas no conjunto das narrativas como modo de figuração da “leitura em três tempos”, utilizada por Souza (2006, p.79), por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido.

3 NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES DO VIVIDO COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA

Como postura de análise interpretativa, tomamos as narrativas em quadrinhos como representação coletiva dos alunos (pessoas com deficiência), assim como as narrativas escritas dos monitores (alunos do Clef do IFCE - *campus* Canindé), apreendidas nos diários de aula, em implicação reflexiva com o enfoque narrativo sobre a experiência de si, entendendo que:

Un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. (BOLÍVAR, 2002, p. 6).

No âmbito das significações acerca do vivido, foi possível verificar, em relevo, as relações de afetividade, do convívio social e do cuidado, como tônica de felicidade e satisfação em estar no projeto, que anunciam processos de dialogicidade numa práxis intersubjetiva, expressas na Figura 1.

Figura 1 – Quadrinhos produzidos por alunos do projeto práticas corporais inclusivas

Quadrinho	Diálogo
	<p>- Vou entrar sozinho na piscina, viu professora?</p> <p>- Cuidado!</p> <p>- Vou me soltar.</p>
	<p>- Posso entrar professora?</p> <p>- Eu vou me dedicar tanto, vão me confundir com a Gaby.</p>
	<p>- Vamos sair da piscina?</p> <p>- Nãooo!</p>

Fonte: Arquivo do projeto Práticas Corporais Inclusivas.

No contexto dessas inter-relações construídas ao longo do projeto, entre monitores, professoras coordenadoras e alunos atendidos (com deficiência), as representações das narrativas em quadrinhos refletem uma relação de humanescência, da alegria crítica, como significações de atos de amorosidade, destacando o bem-estar e convívio social proporcionado:

Aqui no projeto, me sinto bem, sou muito feliz e os monitores e professoras são atenciosas. (Aluno 4).

Antes do projeto, eu vivia isolada, sozinha e isso é muito triste, por isso adoro estar aqui dentro da piscina com meus amigos do projeto. (Aluno 3).

Percebe-se, também, o destaque das práticas corporais desenvolvidas no meio aquático (piscina), talvez pela liberdade sentida pelos alunos quando se encontram nesse ambiente, em maior mobilidade, numa perspectiva de educação inclusiva. Para Chicon (2008), incluir, na educação Física, não significa apenas adaptar essa disciplina para que pessoas com deficiência possam participar da aula, mas é adotar uma postura, os objetivos e o método comprometidos com a valorização da diversidade humana, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e justa.

No que tange à formação pedagógica dos monitores, identificamos a mobilização de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, fundados sobre os saberes docentes, sejam curriculares, didáticos, disciplinares, ou da experiência, que dialogam sobre a humanização, diversidade e o autoconhecimento:

Conhecimentos teóricos e práticas dentro do eixo da educação física, e também nas políticas de assistência a pessoas com deficiência, e os conhecimentos subjetivos, humanização, etc. (Monitor 3).

O conhecimento sobre a diversidade de deficiências e a maneira como trabalhar com elas, conhecimento e crescimento pessoal, a partir da convivência com personalidades tão diferenciadas. (Monitor 2).

No que tange ao conhecimento específico da educação física, em suas dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais, destacamos a realidade da corporeidade como elemento de integralidade, nas reações) biopsicossociais:

Trabalhamos não apenas a parte física, através de exercícios e atividades na quadra e piscina, mas também na sociabilização, entre os próprios monitores e entre os alunos atendidos pelo projeto. (Monitor 1).

Nesse sentido, a realidade formativa do projeto proporciona aos monitores do projeto um crescimento nos âmbitos pessoal e profissional, o que reverberará em sua posterior atuação no campo da educação física.

Nas significações sobre as situações-limite do vivido no projeto de extensão, os alunos expressam relações consoantes com o cotidiano de vida da pessoa com deficiência, no que tange às limitações físicas, sociais e políticas, ilustrando como um contexto de aventuras (Figura 2).

Figura 2 – Capa da revista em quadrinhos produzida por aluna do projeto práticas corporais inclusivas



Fonte: Arquivo do projeto Práticas Corporais Inclusivas.

Ao analisar a Figura 2, que destaca a capa da revista de história em quadrinhos produzida por integrante do projeto, que possui deficiência física e necessita de muletas para se locomover, a aluna aponta como título Os Aventurero¹⁴ da APLID. Ao ser questionada sobre a escolha do título para a história, esclareceu que todos os que são atendidos pelo projeto vivem uma constante aventura sobre os processos de vida pessoal e social; de aquisição

14 Decidimos fazer uso da escrita original da aluna, conforme sua produção, entendendo que existem limitações no que se refere à escrita formal da língua portuguesa.

de novos saberes, desenvolvidos no projeto, como ato de resiliência. Ao mesmo tempo, expressa a gratidão por ali estarem:

Tenho gratidão por estar aqui, aprendendo com vocês, quando sei que é dia de vir para o IFCE é o dia mais feliz da semana.
(Aluna 1).

Compreendemos, assim, que as experiências vivenciadas tanto pelos alunos do projeto, como também por seus monitores, tomados como sujeitos-atores desse projeto, expressam aspectos relevantes para a formação humanizada, de participação social, e afetiva, como dimensão pessoal, e também profissional, dos futuros professores de educação física.

4 ENREDAMENTOS REFLEXIVOS

Foi possível perceber que o projeto Práticas Corporais Inclusivas constitui-se experiência formadora, para os seus sujeitos-atores, tanto para os alunos da Aplid como para os alunos atendidos pela Apae), unidades locais, como também para os monitores do projeto que são alunos do Clef do IFCE - *campus* Canindé, pelo construto das sociabilidades, dos (auto)conhecimentos pessoal e profissional fundados pela reflexividade, intersubjetividade, humanização, em movimento dialógico-afetivo. Desse modo, demarca a uma trajetória etnoformativa, em que são tecidos saberes pedagógicos na ensinagem (ANASTASIOU, 2003) de práticas corporais para pessoas com deficiência.

Assim, consideramos que a extensão como atividade formativa é importante para os sujeitos-atores envolvidos, aqui realçada pelos monitores e alunos (comunidade externa atendida), uma vez que propicia o estreitamento de ações pautadas no entrelaçar de vivências e experiências significativas para a construção de políticas de atendimento e acessibilidade dos espaços do IFCE para as pessoas com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva.

Por fim, aludimos também que as narrativas em quadrinhos se colocam como dispositivo pedagógico, para compreender as

marcas de significação do vivido no cotidiano do projeto Práticas Corporais Inclusivas.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Ed. Univilleb, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOLÍVAR, Antonio Bontía. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *em*: **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n.1, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx>. Acesso em: 12 fev. 2018.

CHICON, José Francisco. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v. 14, n. 1, p.13-38, jan./abr. 2008.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira; SARAIVA, Maria do Carmo. **Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in) tensas experiências**. Florianópolis: Copiart, 2009.

FERREIRA. Heraldo Simões. **Educação física escolar e saúde em escolas públicas municipais de fortaleza**: proposta de ensino para saúde. Tese (Doutorado)- Curso de Doutorado em Saúde Coletiva (Associação Ampla UECE/UFC/Unifor), Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, 2011.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais**. Tradução Galvão, C. E e Passegi, M. Natal: Edufrn, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACEDO, Roberto Sidney Macedo. Etnoformatividade: currículo, formação e narrativa. *In*: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **(Auto)Biografia: formação, território e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

MUANIS, Felipe. **Imagem, cinema e quadrinhos: linguagens e discursos de cotidiano**. Caligrama (São Paulo. On-line), [S.l.], v. 2, n. 1, abr. 2006. ISSN 1808-0820. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/64622>. Acesso em: 6 mar. 2018. Disponível em: doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1808-0820.cali.2006.64622>.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Uneb, 2006.

**EM CANINDÉ A VIDA É LONGA: UM ESTUDO
ENVOLVENDO COGNIÇÃO, ATIVIDADE FÍSICA,
ESPORTE E LAZER NA TERCEIRA IDADE**

*Basílio Rommel Almeida Fechine
Nicolino Trompieri Filho
Thaylane Bastos Santos Fechine
Samara Moura Barreto de Abreu
Andreyson Calixto de Brito*





EM CANINDÉ A VIDA É LONGA: UM ESTUDO ENVOLVENDO COGNIÇÃO, ATIVIDADE FÍSICA, ESPORTE E LAZER NA TERCEIRA IDADE

*Basílio Rommel Almeida Fechine
Nicolino Trompieri Filho
Thaylane Bastos Santos Fechine
Samara Moura Barreto de Abreu
Andreyson Calixto de Brito*

INTRODUÇÃO

A pesquisa nasceu fruto do projeto acadêmico “Em Canindé a Vida é Longa”, iniciado em 2010, institucionalmente, na cidade de Canindé/Ceará, sob a tutela acadêmica do Curso de Educação Física, e, com posterior aprovação, em 2011, no processo de seleção do Edital 04, Programa de Extensão Universitária (PROEXT 2011), do Ministério da Educação (vigência 2011-2013). Em parceria firmada com o Centro de Convivência do Idoso (CCI) e, Secretaria de Ação Social da Prefeitura de Canindé (2012 a 2016). Com agregação posterior de conhecimentos e pesquisas a REDE CEDES (Centro de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer) Ceará, em 2015, vigente até o presente momento, por meio da Secretaria Nacional de Esporte e Inclusão Social (SNE-LIS), antigo Ministério dos Esportes e hoje agregado ao Ministério da Cidadania.

O referido projeto nos anos que percorreu, possuiu na sua base de associação humana laboral, mais de dez bolsistas, dentre eles alunos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e estagiários da prefeitura do município de Canindé. Com colaboradores remunerados e voluntários, desempenhando a missão de disseminar conhecimentos sobre o envelhecimento saudável, resultantes de participações em congressos, seminários, colóquios; e produções científicas, na forma de re-

sumos, pôsteres, artigos, capítulos de livros, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) ou outros artefatos de comunicação do saber. Por conseguinte, a pesquisa aqui apresentada é fruto desses estudos nos sertões de Canindé e pretende contribuir para uma melhor e mais sensível percepção sobre a relação do envelhecimento com a atividade física e cognição.

Nessa tendência de investigação, nosso objetivo geral é descrever a avaliação da memória de idosos, tendo como parâmetro norteador a prática de atividade não sistematizada (sem acompanhamento, oriundas do momento de lazer), prática de atividade física sistematizada (com acompanhamento de um profissional) e a não prática de atividade física (sedentarismo). Ambas as variáveis, terão como finalidade apontar denominadores comuns que contribuam para melhor conhecimento dos efeitos dos exercícios físicos sobre a memória no envelhecimento.

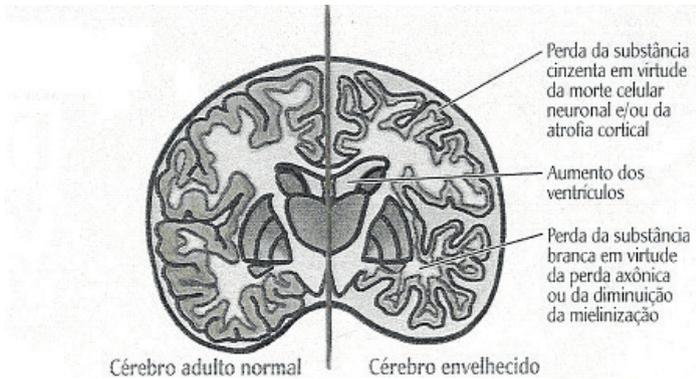
1 REVISÃO DE LITERATURA

É comum ser divulgado em programas policiais de rádio ou televisão, que idosos se perderam após sair de casa em momentos de lazer, compras, ou tarefas do dia a dia. Problemas, como esquecer o caminho de casa, a parada de ônibus, ou confundir-se com mapas espaciais do cotidiano, decorre de déficits cognitivos que os acometem estes com o passar dos anos e se apresentam de forma mais brutal em danos na memória, e, em especial, na memória visuo espacial.

Estudos constatam que, no período compreendido entre os 20 e 90 anos, o córtex cerebral experimenta perda de 10% a 20% de massa, podendo ocorrer em outras partes do cérebro, prejuízo de até 50%. Assim, à medida que o cérebro envelhece, a atividade bioquímica (neurotransmissores) é afetada frequentemente. Dessa maneira, com o envelhecimento normal, ocorre decréscimo no número de células nervosas (GALLAHUE; OZMUN, 2005), além de suceder variações com mínima perda celular em uma região e prejuízos mais pronunciados em outras (CANÇADO;

HORTA, 2002). A Figura 1 ilustra a diferença entre o cérebro de um adulto normal e o cérebro envelhecido.

Figura 1 – Diferença entre o cérebro normal e o cérebro envelhecido



Fonte: Adaptada de Fox e Alder (2001, p. 404).

Atividades intelectuais, como ler, escrever e calcular que exijam a junção de habilidades e capacidades motoras, como tocar um instrumento musical; atividades de raciocínio, como praticar jogos de memória como *sudoku*, jogar xadrez, exercitar palavras cruzadas; como lecionar ou desempenhar alguma atividade profissional que exija da mente um esforço relativo – tudo isso aumenta o número de transmissões cerebrais, as sinapses, melhorando assim a capacidade de reter informações. Essas atividades estimulam a conexão dos neurônios, mantendo o cérebro com boas funções.

No início das civilizações, o homem tinha a incumbência de procurar e encontrar alimentos com o intuito de sobrevivência. Para isso, exercitava o corpo e a mente. Por dias, era obrigado a exercitar sua memória espacial, ao longo de grandes caminhadas, reconhecendo, em espaços geográficos, como montanhas, trilhas, florestas e selvas, estratégias mnemônicas que o ajudassem na decodificação do ambiente no armazenamento das informa-

ções sobre este ou aquele lugar e na recuperação das informações quando o perigo se apresentava. Essas etapas de desenvolvimento da memória mediante o rastreo espacial e visual, possibilitava ao homem se diferenciar dos outros animais, pois relacionava a memória com as estratégias de aprendizagem para a sobrevivência.

Segundo Grieve (2005), o processamento espacial depende de três fatores:

- a. Rastreamento por meio do olhar (rastreamento das características do ambiente pelo olhar):
- b. Praxia construtiva (organização de partes isoladas com o fim de obter um objeto ou item completo. Ex: desenho com figuras); e
- c. Orientação topográfica.

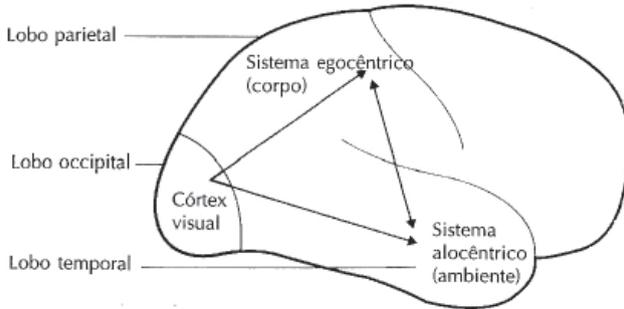
Dessa maneira, a exploração do mundo ao nosso redor decorre da memória espacial, que retém informações vindas do ambiente em poucos segundos, recuperando-as, posteriormente, na memória de longo prazo, com a finalidade de, no trajeto, formar uma seqüência de movimentos. Contribuem para essa exploração do mundo a atenção, o reconhecimento visual, e as percepções visuais e táteis.

Grieve (2005, p. 41) assinala que a orientação topográfica possui três fases de aquisição do conhecimento:

1. Egocêntrica - relação espacial entre si e o corpo; conhecimento armazenado acerca da orientação dos pontos de referência e a noção de profundidade e proximidade relacionada a nós mesmos);
2. Conhecimento do trajeto que liga os pontos de referência numa ordem sequencial ou codificação do trajeto; e
3. Alocêntrica - baseia-se no ambiente. São combinações que relacionam os pontos de referência e trajeto (mapa cognitivo), não dependentes do local onde o sujeito está situado nem da sua orientação no espaço, pois os movimentos no ambiente se tornam uma atividade automática.

Essas três fases de aquisição atuam no cérebro da maneira, como se indica a Figura 2.

Figura 2- Sistema de navegação



Fonte: GRIEVE (2005, p. 42).

Com o envelhecimento, o ser humano vai perdendo naturalmente algumas possibilidades de adaptação, como adequar motrizmente o corpo a repostas necessárias que exijam do físico e da mente um acoplamento de funções. Alguns estudos apontam a atividade física como elemento não farmacológico capaz de prevenir e, em alguns casos retardar tanto o declínio cognitivo quanto o físico (FECHINE; TROMPIERI, 2011; FECHINE *et al.*, 2012; FECHINE; TROMPIRI, 2013; SILVA *et al.* 2014)

Muitos idosos, entretanto, apresentam-se fisicamente aptos quanto ao quesito funcionalidade, pois suas habilidades motoras básicas, como andar, sentar, agarrar e levantar, continuam consistentes, contudo, sua capacidade mnemônica para associar informações espaciais para o convívio diário está em deterioração, o que, na aprendizagem motora, conhecemos como disfunção entre a relação dos subconjuntos das capacidades cognitivas (memória e atenção) com as habilidades motoras.

A memória analisada neste estudo, por meio da memória visuomotora e visual, diferencia-se da aprendizagem. A última reúne os processos de aquisição de informações novas, enquanto a

memória se refere à codificação, ao armazenamento, à recuperação de informações e conhecimentos adquiridos pela aprendizagem durante o ciclo da vida. Assim, para aprender algo, é necessário ter memória, pois sem esta não haverá a evocação dos conhecimentos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracterizou-se como longitudinal, com caráter quantitativo e experimental, envolvendo idosos sedentários e idosos fisicamente ativos, do município de Canindé, Estado do Ceará, Brasil. Constituída por 260 sujeitos de ambos os sexos, com idades variando de 60 a 90 anos, divididos em duas fases de análise. Na fase 01, distribuídos em dois grupos:

Grupo 1: Não praticante de atividade física (constituída por 200 sujeitos cuja atividade física se limita àquelas características da vida diária, sem participação, nos últimos 24 meses, de nenhum programa de atividade física ematizada.);

Grupo 2: Praticante de exercício não sistematizado (assistemático), constituído por 100 sujeitos.

Na fase 2, do grupo 1 (n=160), após convite apenas 60 idosos aceitaram aleatoriamente participar de um programa orientado com exercício físico sistematizado durante sete meses. Com essa subdivisão, originou-se o grupo 3 - experimental. Os grupos ficaram estratificados, assim, da seguinte maneira:

- Grupo 1 – Não praticante de atividade Física (100 sujeitos);
- Grupo 2 – Praticante de exercício não sistematizado (100 sujeitos);
- Grupo 3 – Praticante de atividade física sistematizada (60 sujeitos)

Os idosos do grupo 3 - experimental, participaram de um programa de exercícios específicos, três vezes na semana, orientados por uma professora de educação física vinculada ao Gru-

po de Pesquisa do Centro de Investigação em Políticas Públicas, Atividades Física, Esporte e Lazer (CIPPAPFEL) – IFCE - *campus* Canindé, em parceria com o Centro de Convivência do Idoso – CCI da prefeitura local.

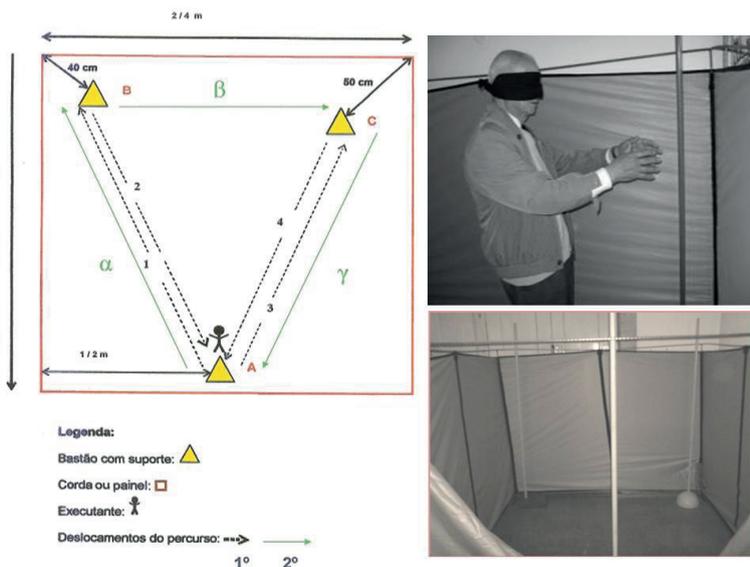
Foram aplicados testes de memória no primeiro mês (antes de um programa sistematizado) e no sétimo mês (após o término do programa sistematizado), totalizando duas edições, antes e após o término do programa de intervenção com exercícios sistematizados.

Ressalta-se, ainda, que a área temática de investigação e sua modalidade de pesquisa no campo do envelhecimento e da educação física, além de respeitar os princípios emanados pela Declaração de Helsinque, cumpriram exigências setoriais e regulamentações específicas da legislação mundial.

Os instrumentos utilizados para mensuração da Memória visuo motora e visual foram respectivamente de: Thinus-Blanc *et al.* (1996) e Braga (2004).

No Teste de Memória Visuomotora avaliou-se a capacidade de orientação e precisão das representações espaciais da memória (codificação do espaço), definindo um quadro de referências visuoespaciais externas (egocêntrico) e internas (alocêntrico), ou seja, a memória visuo-motora. O teste foi composto de dois mapas de percurso, o Teste 1- mapa 1 (mais complexo: percurso: AB-BA-AC-CA) e suas respectivas variáveis “tempo de execução em segundos e número de erros em pontos”, e o Teste 2 – mapa 2 (mais fácil, percurso, A-B-C-A) e suas respectivas variáveis “tempo de execução em segundos e número de erros em pontos” (THINUS-BLANC *et al.* 1996). conforme figura 3.

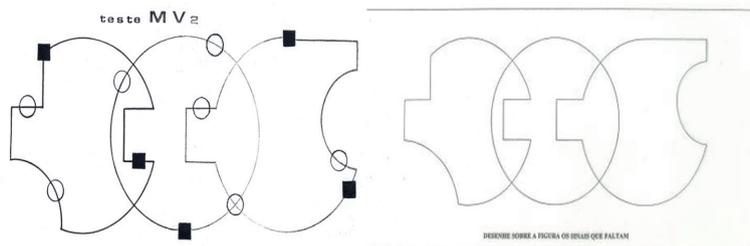
Figura 03 – Mapa do trajeto do teste visuomotor 1 e 2



Fonte: Thinus-Blanc *et al.*, (1996) e Fotos do autor da pesquisa

O Teste de Menvis (Fig. 4) que avaliou a memória visual é baseado em número de acertos em pontos a partir de 12 figuras (cinco quadrados e sete círculos), dispostas sobre um desenho de fundo (BRAGA, 2004).

Figura 04 – Teste de Memória visual – Menvis



Fonte: Braga (2004)

TRATAMENTO ESTATÍSTICO E COLETA DOS DADOS

Os dados obtidos com os três testes (Testes visuomotor 1 e 2; Memória visual) foram transcritos para uma planilha do “*Software Statiscal Package for the Social Sciences*” (SPSS), versão 20.0 para Windows. Os procedimentos incluíram a estatística descritiva (média e desvio padrão), ANOVA, Teste t- Student e Regressão Linear. O nível de significância foi estabelecido em $p \leq 0,01$.

A codificação dos instrumentos para análise no SPSS foi estratificada assim: Testes visuomotor 1 e 2 antes da intervenção: Mapa 1 – tempo1 – erro1 ; Mapa 2 – tempo2- erro2 e depois da intervenção: Mapa 1 – pos.tempo1 – pos.erro1 ; Mapa 2 – pos.tempo2 – pos.erro2.

Teste de Menvis – antes da intervenção: Menvis.; depois da Intervenção: pos.menvis); comparando os três grupos (Dif.Menvis).

A pesquisa com os 260 idosos foi construída com base em três estudos, com quatro fases de análise dos resultados para a coleta dos dados. Os três estudos foram:

- Estudo 1: Comparar a memória visuomotora e visual do grupo 1 de idosos não praticante (n=160 idosos), com os do grupo 2, de praticantes não sistematizados (assistemáticos) (n=100 idosos);
- Estudo 2: Analisar a memória visuomotora e visual sob o efeito da intervenção de um programa de exercício físico no grupo 3, experimental (n=60 idosos);
- Estudo 3: Comparar a memória visual do grupo 3, experimental, com a Memória Visual dos grupos 1 e 2 após segunda aplicação.

As quatro fases foram:

- Fase 1 - Descrever a amostra total (260 sujeitos) envolvendo as variáveis sociodemográficas.
- Fase 2 - Comparar os resultados da aplicação antes do início do experimento nos Testes de Memória Visuo-

motora (mapa 1 e mapa 2) e Memória Visual. Comparação: grupo 1 x grupo 2 (ANOVA) com cinco análises; grupo 1 x grupo 2 x grupo 3* (ANOVA), cinco análises.

- Fase 3 - Concluída a intervenção, os resultados dos três testes aplicados no grupo 3, experimental, antes do início da intervenção, e, ao seu final, foram comparados com o Teste “t” de *Student* para amostras pareadas (situação antes e depois na mesma amostra). Pré-teste–Intervenção–Pós-teste (“t” de Student).
- Fase 4 - Concluída a intervenção, os resultados do teste de memória visual do grupo 3, experimental, depois da intervenção, foi comparado com a memória visual dos grupos 1 e 2, após segunda aplicação. Assim, obteve-se a elaboração 1: variável dependente “difmervis1” x grupo - ANOVA, com um modelo linear geral univariado. Elaboração 2 : variável dependente “difmervis1” x caracterização socio-demográfica - análise de regressão linear múltipla

3 RESULTADOS

A pesquisa com os 260 idosos foi construída com base nos três estudos, já descritos. Seguem os resultados:

Estudo 1 - Comparar a Memória Visuomotora e Visual do Grupo 1, de idosos Não Praticantes (n=160), com os do Grupo 2, de Praticantes não sistematizados (assistemáticos n=100) antes da intervenção (Tabela 1):

Tabela 1 - Não Praticantes e Praticantes Assistemáticos (antes da intervenção)

	Tempo 1	Tempo 2	Erro1	Erro2	Menvis
(F)	73,63	45,67	9,86	12, 671	32, 870
Sig (p)	,000*	,000*	,002*	,000*	,000*
Praticantes assistemáticos	122,2*	107,3*	19,86*	15,32*	5,55*
Não praticantes	224,3	197,3	31,3	26,91	3,62

Fonte: Dados da pesquisa

A análise de variância da Tabela 1 mostra que as diferenças observadas em todos os testes são significativas para $p < 0,01$. Os praticantes assistemáticos ($n=100$) apresentaram melhores médias, em todas as variáveis dos três testes (Tempo1, Tempo2, Erro1, Erro2, Menvis) do que o grupo 1, não praticantes ($n=160$), antes do experimento de intervenção. Após a divisão em três grupos, foi realizada outra análise, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Praticantes Assistemático x Não Praticantes x Praticantes Experimental (antes da intervenção)

	Tempo1	Tempo2	Erro1	Erro2	Menvis
F	38,93	27,04	7,77	10,47	17,274
Sig (p)	,000*	,000*	,001*	,000*	,000*
Praticantes Assistemáticos Grupo 2	122,2*	107,3*	19,86*	15,32*	5,73*
Não Praticantes do grupo 1	235	214,4	35,82	31,96	3,82
Praticantes do grupo 3 experimental	206,5	168,8	23,34	19,18	3,22

Fonte: Dados da pesquisa

A análise de variância da Tabela 2 mostra que as diferenças observadas em todos os testes são significativas para $p < 0,01$. Os praticantes assistemáticos (100) do grupo 2 ($n=100$) apresentaram melhores médias em todas as variáveis dos três testes (Tempo pri, Tempo seg, Erros pri, Erros Seg, Menvis) do que os **não praticantes** do grupo 1 ($n=100$) e os praticantes do grupo 3 experimental ($n=60$) antes do experimento de intervenção.

Estudo 2 : Analisar a Memória Visuomotora e Visual sob o efeito da intervenção de um programa de exercício físico sistematizado no Grupo 3, grupo experimental ($n=60$) (Tabela 3):

Tabela 3 – Grupo 3 experimental após a intervenção

	Correlação			Teste “t” student	
	Média	Correlação	Sig	Média	sig
Tempo1	206,52	,458	,000*	121,95	,00*
Pos.Tempo1	84,57*				
Erro1	23,34	,545	,002*	17,86	,00*
Pos.Erro1	5,48*				
Tempo2	168,85	,363	,004*	116,17	,00*
Pos.Tempo2	52,68*				
Erro2	19,18	,369	,032*	14,35	,00*
Pos.Erro2	4,32*				
Mervis	3,22,	,647	,000*	-,473*	,00*
Pos.Mervis	6,63*				

Fonte: dados da pesquisa

Os idosos do grupo 3 experimental (n=60) após sete meses de prática de atividades com exercícios sistematizados apresentaram melhora nas médias em todas as variáveis dos três testes (Pos. Tempo1, Pos.Tempo2, Pos.Erro1, Pos.Erro2, Pos.Mervis). O teste “t” de Student evidenciou diferença positiva em todas as variáveis que compõem o Teste de Memória Visuomotora. Ao contrário, o teste de mervis, apresentou diferença negativa ($df = -,473$).

Estudo 3 - Comparar a Memória visual do Grupo 3, (Experimental, n=60) após a intervenção, com a Memória visual dos grupos 1, (não praticantes, n=100) e 2 (assistemático, n=100).

Conforme a análise de variância, pelo menos um dos grupos difere significativamente de um dos outros dois grupos. O Teste de Scheffé – comparação múltipla mostrou que o Grupo 1, não praticantes (n=100) apresentou média pior do que o grupo 3, experimental (n=60) com diferença significativa para $p < 0,01$, não diferindo significativamente do grupo 2, assistemático (n=100).

Assim, o grupo 3, experimental (n=60), apresentou média significativamente melhor do que o grupo 2, assistemáticos (n=100), com $p < 0,01$, indicando que o grupo 3 (experimental, n=60) apresentou melhores médias no teste de memória visual

do que os idosos dos Grupos 1, não praticantes, (n=100), e 2, praticantes assistemáticos, (n=100) de atividade física

Na regressão realizada inicialmente, detectamos nove sujeitos com valores discrepantes (outliers), por intermédio da medida de Cook. Com a eliminação desses sujeitos, procedemos a uma nova regressão, com as mesmas variáveis, utilizando o procedimento stepwise. Conforme o procedimento, foram constituídos, passo a passo, cinco modelos lineares.

No quinto modelo final, com 5 variáveis independentes, observamos, coeficiente de correlação múltipla das variáveis independentes no modelo final, com a variável dependente $R = 0,726$ e coeficiente de determinação ajustado $R^2_{aj} = 0,518$, ou seja, a variação dessas cinco variáveis independentes explica 51,8% da variação da variável dependente.

A análise de variância apresentou o valor de (F) significativo para $p < 0,01$ garantindo acerto do ajustamento das variáveis em cada modelo. No modelo final, o teste (“t” *Student*) apresentou todos os coeficientes das variáveis no modelo e a constante significativa para $p < 0,01$ ou para $p < 0,05$. Tanto os valores de tolerância quanto os fatores de inflação de variância em cada variável no modelo, indicam a não existência de colinearidade.

4 DISCUSSÃO

1. A relação da comparação entre a Memória Visuomotora e Visual do Grupo 1 de idosos não praticantes, (n=160), com os do grupo 2, de praticantes assistemáticos, com (n=100):

Ambos os grupos apresentaram diferença significativa de $p < 0,01$, o que convencionamos dizer que a prática e a não prática de atividade física foram preponderantes para os resultados obtidos, ou seja, não praticar exercício físico explica os resultados inferiores e a prática de exercício físico assistemático explica os resultados superiores. Presume-se dizer que, praticar alguma forma de atividade física condiciona positivamente a manutenção da memória do indivíduo.

Os resultados apresentados corroboram com os resultados dos estudos de Fechine e Trompieri (2011), Fechine *et al.* (2012), Fechine e Trompieri (2013), Silva *et al.* (2014), em que os idosos praticantes (grupo 2 e 3) de atividade física obtiveram as melhores médias no teste de memória visuomotora do que os idosos não praticantes (grupo 1).

Dessa maneira por menores que sejam os estímulos e a duração do exercício praticado por idosos que se exercitam de forma assistemática, esses terão melhores benefícios do que os que não se exercitam, pois a prática influenciará metabolicamente o organismo do idoso no plano hormonal, promovendo regulação homeostática proporcionada pelo exercício; estimulação neurotrófica e oxigenação do cérebro, o que estimulará a memória. Tal afirmação é confirmada pelos estudos apresentados por Cotman e Berchtold (2002), Santos *et al.* (1998), Van Boxtel *et al.* (1997).

A não realização da prática de atividade física acarretou os piores resultados quando comparados aos idosos praticantes assistemáticos. Muitos, futuramente ou já no momento presente, não conseguem exercer suas funções diárias em razão da falta da funcionalidade e, por ser assim, começam a reduzir seus esquemas e variáveis motoras a um campo restrito, o que favorece a não utilização do corpo em interação com o meio (ambiente), nem ao uso do meio para troca de informações. Dessa maneira, processos inerentes à sobrevivência, como cozinhar, fazer compras e dirigir um carro são alocados como processos dolorosos e não prazerosos. Essa falta de funcionalidade reduz o idoso a um mundo restrito, à falta de ludicidade e introspecção, e, por consequência, à falta de sociabilidade. A relação de tais fatos é evidenciada em estudos que relacionam funcionalidade e memória, demonstrando haver melhora significativa desta última quando a primeira é trabalhada e mediada via exercício físico dirigido (NIETO *et al.*, 2008; KIMURA *et al.*, 2009; GALLUCCI *et al.*, 2009; BUCHMAN *et al.*, 2011; MIDDLETON *et al.*, 2011)

A relação da não prática de atividade física e a prática assistemática nesta pesquisa enfatiza que a prática de atividade física é

determinante para proporcionar melhores resultados na memória visuomotora e na memória visual. Por consequência, idosos fisicamente ativos são menos propensos a ter déficit mnemônico. Assim, pode-se dizer que, para a saúde e para a cognição (memória), é melhor exercitar-se de forma assistemática do que não se exercitar.

2 - Relações da análise da memória visuomotora e visual sob o efeito da intervenção de um Programa de Exercício Físico Sistematizado no grupo 3, experimental, (n=60).

Tanto no teste visuomotor 1 (tempo gasto no primeiro teste e erros no primeiro teste) quanto no teste visuo-motor 2 (tempo gasto no segundo teste e erros no segundo teste) houve melhora no tempo gasto para realização do teste quanto no número de erros cometidos. Em relação ao teste de Menvis, que avalia a memória visual, o grupo de praticantes do grupo 3, experimental, (n=60), apresentou melhoras no número de acertos, exibindo diferença significativa $p < 0,01$ em todos os testes, o que convencionou dizer que ocorreu um decréscimo nas médias, no número de erros e um aumento no total de acertos.

Os resultados apresentados pelos idosos do grupo 3, experimental, (n=60), que obtiveram melhoras significativas em todas as variáveis, dependentes do teste, decorrem do fato de terem sido usadas no programa de intervenção em sua metodologia de trabalho, variáveis que em outros estudos, promoveram mudanças qualitativas nas memórias dos idosos quando associadas à prática de exercícios físicos. Essas variáveis são: atividades recreacionais e de lazer, hábitos saudáveis, frequência semanal, volume de treino (EVERS *et al*, 2009; SMITH *et al*, 2010; TSENG *et al*, 2011; VERCAMBRE *et al*, 2011); atividades físicas regulares (EVERS *et al*, 2009; VERCAMBRE *et al*, 2011); atividade física aeróbica (NETZ *et al*, 2007; ANGERVAREN *ET al*, 2008; KAMIJO *et al*, 2009; MASLEY *et al*, 2009; SMITH *et al*, 2010; VERCAMBRE *et al*, 2011); treino de força (CASSILHAS *et al*, 2007; BUSSE *et al*, 2008; CHANG ; ETNIER, 2009) ; treino de força

combinado a exercícios aeróbios (ÖZKAYA *et al*, 2005); ; treino de força combinado: a exercícios aeróbios, a técnicas de respiração e relaxamento (HEYN, 2003); treino de força combinado a exercícios aeróbios, flexibilidade e equilíbrio (ARKIN, 2007); e treino de força combinado à coordenação motora (VOELCKER-REHAGE *et al*, 2011).

Assim, os efeitos biológicos/fisiológico, com os exercícios orientados (perceptivo motores), mais a transferência das habilidades proporcionada pelas tarefas mediadas pela atividade física com a constante utilização da memória de trabalho, que é exercida na rotina diária, e pela combinação dos exercícios com seu constante processamento de informações sobre o treino a ser seguido, poderão diminuir de forma gradual os efeitos do envelhecimento sobre a memória de idoso (FECHINE; TROMPIERI, 2011), como observado nos resultados apresentados pelos idosos praticantes do grupo 3, experimental, (n=60). Os testes de memória visuomotora em sua realização exigem habilidade psicomotora, vigilância (atenção e concentração), acuidade perceptiva, processamento de informações, memória de curta duração e programação motora, habilidades análogas a quem pratica atividade física.

3 - Relação da memória visual do grupo 3, (experimental, n=60), após a intervenção, com a memória visual dos grupos 1, não praticantes, (n=100) e 2 praticantes assistemáticos, (n=100), após uma segunda aplicação:

O resultado apresentado com o teste de memória Visual descreveu que os 100 idosos do grupo 2, praticantes assistemáticos, obtiveram melhores médias na variável número de acertos do que os idosos do grupo 1, não praticantes, com 160 idosos, e que, quando retirados 60 idosos do grupo para compor o grupo 3, experimental, sujeitos a uma prática de atividade física durante setes meses, esses idosos do grupo 3, experimental, devidamente treinados, conseguiram melhorar suas médias e superar os idosos praticantes assistemáticos do grupo 2..

Quando os idosos do grupo 1, não praticantes, foram comparados aos idosos do grupo 2, praticantes assistemáticos, esses últimos apresentaram as melhores médias, mesmo tendo uma lógica não orientada de exercícios e não voltada intencionalmente para os benefícios para cognição. Isso reafirma a suposição de que é melhor praticar exercícios por menor que seja a sua sistematização, pois estimulará benéficamente o metabolismo do organismo no nível hormonal. Tal estímulo tende, porém, a se adaptar e não provocar mudanças se não for renovado constantemente.

Assim, e corroborando tal suposição, Santos *et al.* (1998) e Van Boxtel *et al.* (1997) garantem que a relação entre memória e exercício dependerá da intensidade e duração das atividades e tal afirmação explica a superioridade conseguida pelos idosos do grupo 3, experimental, sobre os idosos do grupo 2, praticantes assistemáticos. Tal resultado obtido é endossado por alguns estudos em que a intensidade e os níveis de atividade física têm influência direta na memória, como os feitos por Angevaren *et al.* (2008), Cassilhas *et al.* (2007), Chang e Etnier (2009), Masley *et al.* (2009), Kamijo *et al.* (2009), Netz *et. al* (2007), Özkaya *et al.* (2005).

Os idosos que fazem atividade física de forma não orientada (assistemática) dificilmente conseguirão manter a intensidade, o volume e os níveis de treino, para estimular de forma neurotrófica a plasticidade cerebral e a regulação homeostática do exercício por muito tempo. A hipótese confirmada pelo estudo é que, na comparação entre praticantes assistemáticos, grupo 2, e praticantes do grupo 3, experimental, (com acompanhamento profissional), esses últimos apresentaram média melhor no teste de Menvis, em virtude da adaptação dos idosos assistemáticos a um nível de treino inadequado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação física, área do conhecimento que investiga a atuação nos âmbitos social, cultural e epidemiológico do ser

humano, por intermédio da atividade física e do esporte, passa agora a tentar compreender também a relação entre atividade física, lazer e a cognição no envelhecimento humano. Essa nova esfera de relações busca respostas que elucidem problemas inerentes ao tempo, à memória e ao exercício físico, fazendo assim um elo de aprendizagem e parceria com outros setores do conhecimento especializados em desvendar os segredos do cérebro. Os resultados evidenciados neste estudo demonstraram que é de suma importância a inclusão de idosos num universo de atividades físicas, preferencialmente numa proposta de programação de exercícios sistematizados (com acompanhamento profissional), combinados a exercícios perceptivo-motores, para que possam sempre promover, de forma variada, o melhor bem-estar físico e psíquico, tão essencial no dia a dia. E, que atividades de lazer, que promovam a prática de atividades físicas não sistematizadas, podem contribuir como contraposição aos malefícios ocasionados pelo sedentarismo. Tais derivados científicos buscam auxiliar as políticas públicas no desenvolvimento de programas, projetos e ações que absorvam temáticas investigativas tão importantes para a qualidade de vida da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANGEVAREN, M.; AUFDEM KAMPE, G.; VERHAAR H. J. *et al.* Physical activity and enhanced fitness to improve cognitive function in older people without known cognitive impairment. **Cochrane Database Syst Rev.**, v. 16, n. 3, CD005381. 2008.
- ANTUNES, H. K. M.; SANTOS, R. F.; HEREDIA, R. A. G. *et al.* Alterações cognitivas em idosas decorrentes do exercício físico sistematizado. **Revista da Sobama**, v.6, p. 27-33. 2001.
- ARKIN, S. Language - enriched plus socialization slows cognitive decline in alzheimer's disease. **Am J Alzheimers Dis Other Demen.**, v. 22, n. 1, p.62-67, 2007.

BRAGA, D.F.F. **Atenção e memória no processamento visual das informações**: estudo em crianças de 9 a 10 anos de idade. (Monografia). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2004.

BUCHMAN, A. S.; BOYLE, P. A.; LEURGANS, S. E. *et al.* Cognitive function is associated with the development of mobility impairments in community-dwelling elders. **Am J Geriatr Psychiatry**, v. 19, n. 6, p. 571-80, 2011.

BUSSE, A. L.; JACOB FILHO, W. J.; MAGALDI, R.M. *et al.* Efeitos dos exercícios resistidos no desempenho cognitivo de idosos com comprometimento da memória: resultados de um estudo controlado. **Einstein**, v. 6, n. 4, p. 402-407, 2008.

CANÇADO, F. A. X.; HORTA, M. L. Envelhecimento cerebral. *In*: FREITAS, E. V.; PY, L.; NÉRI, A. L. *et al.* (eds.). **Tratado de geriatria e gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p.112-127, 2002.

CASSILHAS, R. C. VIANA, V. A. GRASSMANN, V. *et al.* The impact of resistance exercise on the cognitive function of the elderly. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 39, n. 8, p. 1401-1407, 2007.

CHANG, Y. K., ETNIER, J. L. Effects of an acute bout of localized resistance exercise on cognitive performance in middle-aged adults: a randomized controlled trial study. **Psychology of Sport & Exercise**, v. 10, n. 1, p. 19-24, 2009.

COTMAN, C. W.; BERCHTOLD, N. C. Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. **Neuroscience**, v. 25, p. 295-301, 2002.

EVERS, A.; KLUSMANN, V.; SCHWARZER, R., *et al.* Improving cognition by adherence to physical or mental exercise: a moderated mediation analysis. **Aging Ment Health**, v. 15, n. 4, p. 446-455, 2011.

FECHINE, B.R.A. TROMPIERI, N. Memory and aging: the relationship existing between the memory of the elderly and socio-demographic factors and the practice of physical activity. **InterSciencePlace**, v.1, n. 6, p.77-96, 2011.

FECHINE, B.R.A. TROMPIERI, N. Memória e envelhecimento: a relação existente entre a memória do idoso e os fatores sócio demográficos e a prática de atividade física. **InterSciencePlace**, edição 19, v.1, 6: 77-96, 2014.

FECHINE, B.R.A. TROMPIERI, N. O processo de envelhecimento: as principais alterações que acontecem com o idoso com o passar dos anos. **InterSciencePlace**. edição 20, v.1, 7: 106-132, 2012.

FECHINE, B. R. A. TROMPIERI, N. Memória, exercício físico envelhecimento: um estudo sobre a relação existente entre memória visuomotora e idosos praticantes e não praticantes de atividade física. **InterSciencePlace**, edição 26, v.1, 9: 170-220, 2013.

FOX, C. M.; ALDER, R. N. Mecanismos neurais do aprendizado e da memória. In: COHEN, H. (ed.) **Neurociências para fisioterapeutas**: incluindo correlações clínicas. 2. ed. São Paulo: Manole, 2001.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALLUCCI, M.; ANTUONO, P.; ONGARO, F. *et al.* Physical activity, socialization and reading in the elderly over the age of seventy: what is the relation with cognitive decline? Evidence from “The Treviso Longeva (TRELONG) study”. **Archives of Gerontology and Geriatrics**, v. 48, n. 3, p. 284-286, 2009.

GRIEVE, J. **Neuropsicologia em terapia ocupacional** – exame da percepção e cognição. São Paulo: Santos, 2005.

HEYN, P. The effect of a multisensory exercise program on engagement, behavior, and selected physiological indexes in persons with dementia. **Am J Alzheimers Dis Other Demen.**, v. 18, n. 4, p. 247-250, 2003.

KAMIJO, K.; HAYASHI, Y.; SAKAI, T. *et al.* Acute effects of aerobic exercise on cognitive function in older adults. **The Journals of Gerontology**. Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, v. 64, n. 3, p. 356-363, 2009.

KIMURA, N.; KAZUI, H.; KUBO, Y. *et al.* Memory and physical mobility in physically and cognitively-independent elderly people. **Geriatrics & Gerontology International**, v. 7, n. 3, p. 258-265, 2009.

MASLEY, S.; ROETZHEIM, R.; GUALTIERI, T. Aerobic exercise enhances cognitive flexibility. **Journal of Clinical Psychology in Medical Settings**, v. 1, n. 2, p. 186-190, 2009.

MIDDLETON, L. E.; MANINI, T. M.; SIMONSICK, E. M. *et al.* Activity energy expenditure and incident cognitive impairment in older adults. **Arch Intern Med.**, v. 171, n14, p. 1251-1257, 2011.

NETZ, Y.; TOMER, R.; AXELRAD, S. *et al.* The effect of a single aerobic training session on cognitive flexibility in late middle-aged adults. **International Journal of Sports Medicine**, v. 28, n. 1, p. 82-88, 2007.

NIETO, M. L.; ALBERT, S. M.; MORROW, L. A. *et al.* Cognitive status and physical function in older african Americans. **Journal of the American Geriatrics Society**, v. 56, n. 11, p. 2014-2019, 008.

ÖZKAYA, G. Y.; AYDIN, H.; TORAMAN, F. N. *et al.* Effect of strength and endurance training on cognition in older people. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 4, p. 300-313, 2005.

SANTOS, D. L.; MILANO, M. E.; ROSAT, R. Exercício físico e memória. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 12, p. 95-106, 1998.

SILVA, J.; CARVALHO, J.; RODRIGUES, P.; FECHINE, B.R.A.; VASCONCELOS, O. Visuomotor memory in elderly: effect of a physical exercise program. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, out dez, 28, 4: 641-49, 2014.

SMITH, P. J.; BLUMENTHAL, J. A.; HOFFMAN, B. M. *et al.* Aerobic exercise and neurocognitive performance: a meta-analytic review of randomized controlled trials. **Psicossoma Med.**, 2010, v. 72, n. 3, p. 239-52, 2010.

THINUS-BLANC, C. ; GAUNET, F. ; PERUCH, P. La mémoire de l'espace. **Revista Science et Vie**, v. 195, p. 18-27, 1996.

TSENG, C. N.; GAU, B. S.; LOU, M. F. The effectiveness of exercise on improving cognitive function in older people: a systematic review. **J Nurs Res.**, v. 19, n. 2, p. 119-131, 2011.

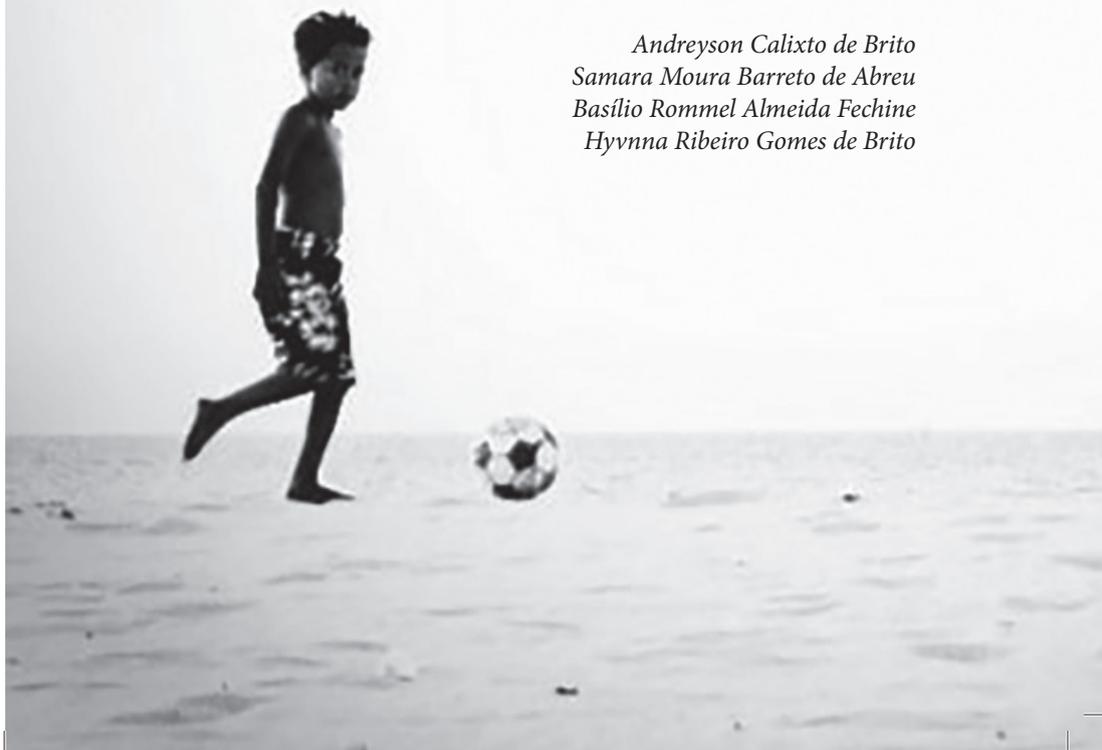
VAN BOXTEL, M. P. J.; PAAS, F. G. W. C.; HOUX, P. J. *et al.* Aerobic capacity and cognitive performance in a cross-sectional aging study. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 29, n. 10, p.1357-1365, 1997.

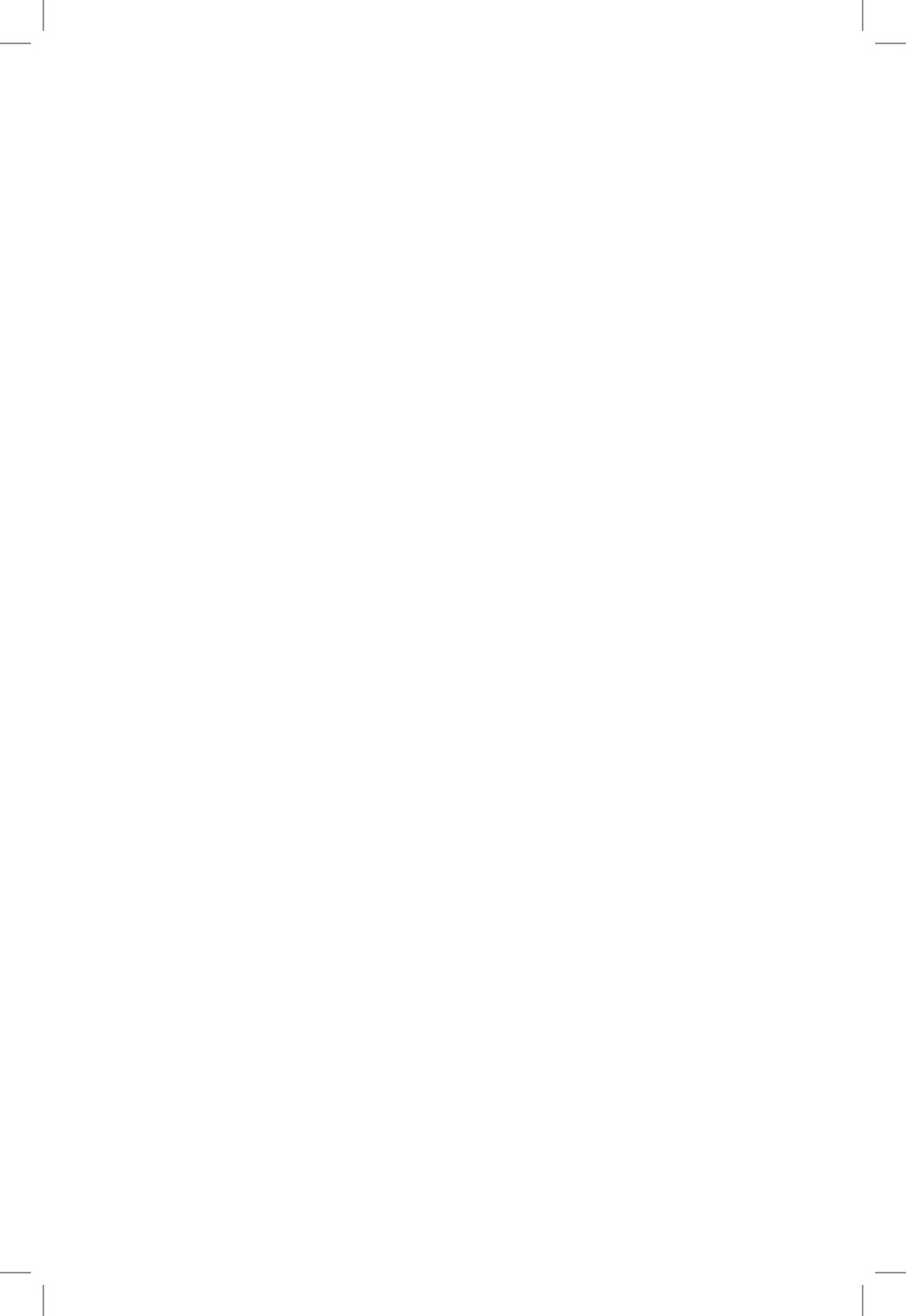
VERCAMBRE, M. N.; GRODSTEIN, F.; MANSON, J. E., *et al.* Physical activity and cognition in women with vascular conditions. **Arch Intern Med**, v. 171, n. 14, p. 1244-1250, 2011.

VOELCKER-REHAGE, C.; GODDE, B.; STAUDINGER, U. M. Cardiovascular and coordination training differentially improve cognitive performance and neural processing in older adults. **Hum Neurosci frente**, v. 17, p. 5-26, 2011

**TERRITORIALIDADES FORMATIVAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO CAPOEIRA E EDUCAÇÃO**

*Andreyson Calixto de Brito
Samara Moura Barreto de Abreu
Basílio Rommel Almeida Fechine
Hyvynna Ribeiro Gomes de Brito*





TERRITORIALIDADES FORMATIVAS NO PROJETO DE EXTENSÃO CAPOEIRA E EDUCAÇÃO

*Andreyson Calixto de Brito
Samara Moura Barreto de Abreu
Basílio Rommel Almeida Fechine
Hyvanna Ribeiro Gomes de Brito*

INTRODUÇÃO

A capoeira é uma arte de muitos signos, que engloba, em sua essência, várias outras artes, o que a torna uma das mais ricas manifestações culturais brasileiras, e levou a Roda de Capoeira a ser reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como patrimônio imaterial da humanidade, em 2014.

A modalidade é empregada hoje como importante recurso cultural, educacional e terapêutico. A liberdade de expressão e os movimentos que compõem essa manifestação possibilitam, aos públicos que necessitam de atenção especial, ou, ainda, àqueles com algum tipo de limitação, que possam se beneficiar com sua prática. Atualmente, observa-se o crescimento de projetos que incluem a capoeira voltados para crianças; idosos; pessoas com paralisia cerebral, ou deficiências física, mental, visual, auditiva; a diabéticos, cardiopatas, etc. (BRITO, 2014).

O século XXI aponta para avanços importantes, com vistas ao aceite das diferenças, à luta contra o preconceito e a discriminação; ao direito à igualdade de oportunidades; e de políticas públicas de inclusão social, com necessária implicação do agir-pensar nas instituições educativas. É necessário aprofundar a reflexão sobre nossas práticas, com o fito de acolher as ricas experiências educacionais provenientes da cultura popular, representadas pelas formas tradicionais de transmissão dos saberes de uma comunidade, e a capoeira pode ser inserida nessa realidade como artefato pedagógico (ABIB, 2006).

Nessa perspectiva, a Capoeira vem se constituindo uma atividade socioprática de extensão universitária, nos Sertões de Canindé e em Fortaleza, compondo os projetos de extensão: Capoeira e Educação e Capoeira na Comunidade, que trazem como pressupostos a arte, inclusão e formação em rede comunitária, e são desenvolvidos como atividade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Afirmamos, nesse lócus institucional, a capoeira como manifestação da corporalidade, cuja ação pedagógica possibilita a reflexão e intervenção cultural sobre o corpo que brinca e apreende; o potencial expressivo do corpo, o desenvolvimento corporal e construção da saúde; e a relação do corpo com o mundo social, em processo de apreensão cultural e sociopolítica como prática de liberdade.

Assim, reafirmamos o pensamento sobre essa arte como importante fundamento pedagógico, integrado à produção do conhecimento histórico-crítico e, portanto, atuante na formação social enquanto atividade de desenvolvimento humano - psicomotor, afetivo-social e cognitivo (SILVA, 1987).

Considerando a trajetória histórica dos projetos de extensão de capoeira no IFCE, como mobilização de educação crítica, ensejamos, neste capítulo, narrar as territorialidades formativas no projeto de extensão Capoeira e Educação, apontando as relações históricas, geográficas e a articulação institucional; a ação pedagógica; e a intersecção no tripé ensino-pesquisa-extensão.

Tomamos o conceito de território não restrito a uma delimitação geográfica física, mas como construto de interação deste com toda a produtividade e atividade humana, seja material, imaterial, profissional ou pessoal, entre outras relações, em suas horizontalidades e verticalidades (SANTOS, 1998), compreendendo a complexidade dos territórios educativos.

Esse olhar retrospectivo nos ajuda a pensar como sujeitos históricos e sociais no fortalecimento de uma rede de cultura formativa, por meio da Capoeira, em movimento de emancipação humana, aparecendo como “uma grande conquista política a ser

efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social” (MOREIRA, 2008, p.163). Singularizamos essa historicidade como evidência da produção de sentidos e significados na e pela afirmação de projetos sociais de caráter libertador.

1 TRAÇOS HISTÓRICOS DA CAPOEIRA NO BRASIL: TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA

A origem da escravidão perde-se no tempo. No Brasil, o cativo teve início com a produção de açúcar, na primeira metade do século XVI. Para Campos (2001) e Silva (2003), foi no século XVI que o tráfico de escravos ensejou um negócio organizado, permanente e vultoso, que representava enormes riquezas. Os negros eram transportados nos porões dos chamados navios negreiros ou tumbeiros, em condições subumanas, nos quais muitos morriam por não aguentar a longa viagem, acometidos de doenças em virtude dos maus-tratos.

Calcula-se que três milhões chegaram ao Brasil, representando 42% dos negros saídos da África e vendidos como escravos. Populações inteiras feitas escravas aportaram ao Brasil, trazendo suas riquezas culturais, a estrutura social e política, sua organização, isso tudo gravado no inconsciente coletivo, povoado de rituais, hábitos, sonhos e variadas manifestações, (D'AMORIM; ATIL, 2007).

Ainda citando D'Amorim e Atil (2007), os negros que aportaram ao Brasil foram, em grande parte, de três grupos:

- a. Sudanês – composto pelos povos ioruba e daomé;
- b. Guíneo-sudanês – composto pelos povos malesí e housa;
- c. Banto – os povos kongos, kumbundos e os kasanjes, do Congo, de Angola e de Moçambique.

De acordo com Campos (2001), os negros escravos, ao chegarem ao Brasil, eram desembarcados nos portos, e eram pagos impostos sobre eles, como qualquer outra mercadoria. Em seguida, ficavam expostos à venda nos mercados, onde os senhores e

senhoras os examinavam, escolhendo de acordo com os ofícios a que seriam submetidos. Nessa escolha, tinha-se preferência por determinado tipo físico, aspecto de saúde e até da região de onde vinham. Os negros eram usados nos mais diversos tipos de serviços: plantadores, roceiros, semeadores, moedores de cana, vaqueiros, remeiros, mineiros, artífices, pescadores, lavradores, caldeireiros, marceneiros, pedreiros, oleiros e ferreiros; eram domésticos, pajens, guarda-costas, capangas, feitores, capitães do mato e até carrascos de outros negros.

Como eram de etnias distintas e de pontos geográficos díspares da África, os negros, no Brasil, agruparam-se, resistiram e recriaram. A capoeira é uma dessas recriações (D' AMORIM; ATIL, 2007).

A capoeira é marcada por intensa ambiguidade, pois é considerada, ao mesmo tempo, uma dança, uma luta e um jogo (REIS, 2000). Primitivamente, era o folguedo que os negros inventaram para divertirem a si e aos demais, nas festas de largo, sem, contudo, deixar de utilizá-la como luta, no momento preciso para a sua defesa (REGO, 1968).

Para Vieira e Assunção (1998), trata-se de uma modalidade de luta praticada ao som de cânticos e instrumentos musicais (berimbau, pandeiro e atabaque); é um conjunto de rituais e técnicas de combate corporal, com misto de dança acrobática.

A capoeira é uma prática de variadas facetas, de múltiplas utilidades, com muitas divergências em sua definição: arte, luta, dança, jogo, desporto, folclore, cultura popular, filosofia de vida (CORDEIRO, 2003).

Falcão (1996) define capoeira como uma manifestação cultural que abrange variadas dimensões, demonstradas como brincadeira, luta, jogo, desporto ou arte.

Silva (2003) a descreve como dança e luta, brincadeira e combate, mandingueira e objetiva, malandra e vadia: a capoeira é a resistência de um povo integrado à massa; é cultura, raça; enfim, é o fenômeno do inacabado.

Campos (2001), depois de analisar os depoimentos de vários mestres de capoeira, assinala que é comum em seus testemu-

nhos a afirmação de que a manifestação é sobrenatural, mágica, que estimula a transcendência, passando mesmo a ser encarada como filosofia de vida.

Não existe consenso para o conceito de capoeira. Este é, muitas vezes, influenciado pela subjetividade de quem o formula. As dimensões dança e luta são muito frequentes, na tentativa de elaborar um conceito claro, por parte de estudiosos e capoeiristas.

Podemos explicar a dimensão dança e sua associação com o conceito de capoeira com uma citação de Santos (1983), na qual o autor refere que, para os negros exercitarem seus corpos, à vista de seus senhores, disfarçavam os movimentos da luta em forma de dança, passando, assim, uma imagem de simples divertimento, mas, quando fugiam das senzalas e eram encontrados, se defendiam com seus coices, cabeçadas e rasteiras, para não serem reconduzidos ao cativeiro.

A dimensão luta é explicada pelo próprio motivo de sua criação. A necessidade de se defender e a busca pela liberdade fizeram o negro escravizado criar a capoeira. Para além disso, a marcialidade da capoeira foi bastante utilizada, ao longo da história, para os mais diversos interesses, desde proteção de pessoas ilustres até arma de guerra. Em 1850, por exemplo, a guarda pessoal de D. Pedro I e a defesa particular de José do Patrocínio eram formadas por capoeiristas que se denominavam Capoeiras (D'AMORIM; ATIL, 2007).

Marinho (1956) relata que a capoeira teve papel importante, na Guerra do Paraguai (1860-1865), quando os negros foram mandados em massa, e lá se tornaram heróis, devido ao sangue frio, à audácia e coragem, tendo-se em conta o fato de que as condições da guerra de então exigiam muitos combates corporais.

De acordo com Rego (1968), a capoeira foi criada no Brasil. D'Amorim e Atil (2007), e Freyre (2003) reforçam essa ideia, assinalando que, no Brasil, os elementos culturais brasileiros e africanos foram cruzados, para responder a várias necessidades, como lazer, resistência e sobrevivência. Os negros escravizados são oriundos de várias regiões africanas e foram levados não só

para o Brasil, mas para outras ex-colônias da América. Porém, parece não existir registro histórico conhecido do desenvolvimento da capoeira nesses locais. Os autores relatam que, depois de pesquisar em vários países africanos, não encontraram a capoeira em nenhum lugar daquele continente, a não ser em grupos implantados por brasileiros, chegando à conclusão de que a manifestação é brasileira, criada pela necessidade de lazer e defesa do negro, recebendo aportes de várias manifestações africanas.

A capoeira saiu dos guetos e, aos poucos, conquistou as ruas, praças, academias, os clubes, teatros, as escolas, universidades e a sociedade brasileira como um todo, de sorte que, atualmente, está difusa pelo mundo (CAMPOS, 2001). Percebemos que a capoeira tornou-se uma consistente representação e divulgadora da cultura afro-brasileira pelo mundo.

2 PROJETO CAPOEIRA E EDUCAÇÃO: TERRITORIALIDADES FORMATIVAS

Identificamos como territorialidades históricas, geográficas e articulação político-institucional os elementos históricos da constituição do projeto de extensão Capoeira e Educação, os territórios geográficos nas cidades habitadas e as articulações políticas do IFCE no que se refere à disposição de incentivo e apoio financeiro.

2.1 Territorialidades históricas, geográficas e articulação político-institucional

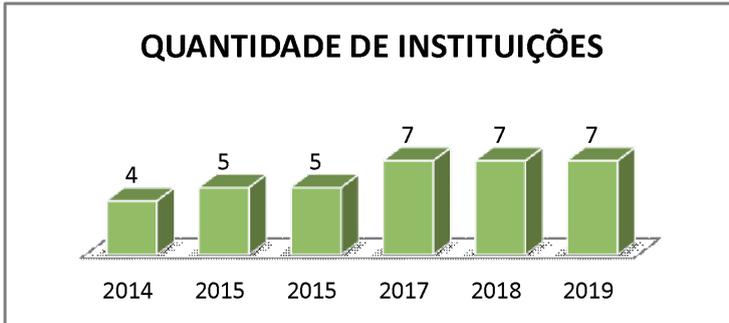
O projeto Capoeira e Educação teve início em 2011, na cidade de Canindé, por meio de uma parceria entre o IFCE - *campus* Canindé e dois Centros de Referência de Assistência Social (Cras) localizados nos bairros de Santa Clara e Monte. Inicialmente, eram atendidas cerca de 40 crianças e, com o passar do tempo, as parcerias foram se consolidando e sendo ampliadas, conseqüentemente, o número de alunos atendidos pelo projeto cresceu substancialmente.

Em 2014, foram expandidos para quatro os Cras atendidos no município de Canindé, estreitando ainda mais o diálogo com a Secretaria de Ação Social e a prefeitura do município. Essa ampliação foi possível graças ao primeiro edital do Programa Institucional de Apoio a Projetos de Extensão (Papex), que possibilitou selecionar e conceder uma bolsa mensal, durante seis meses, para três estudantes, cujo papel será explicado no decorrer deste trabalho.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) Canindé foi incluída no projeto, no ano de 2015, ampliando o foco de atuação e trabalhando um olhar também voltado para a integração/inclusão. Até 2016, o projeto atendeu a todos os Cras e a Apae do município.

Em 2017, as atividades do projeto foram institucionalizadas em Fortaleza, no âmbito da expansão desse projeto, quando a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Emef) João Paulo I, de Fortaleza, foi incluída no projeto. Nesse mesmo ano, vinculou-se mais um parceiro, a Casa do Povo, projeto social mantido pela paróquia de Canindé. No ano de 2018, em Fortaleza, por incompatibilidade de horários, a Emef João Paulo I foi substituída pela **Escola** de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) General Eudoro Correia, situada no bairro João XXIII. O Gráfico 1 apresenta a quantidade de instituições atendidas pelo projeto Capoeira e Educação, em sua trajetória histórica no IFCE.

Gráfico 1 - Quantidade de instituições atendidas pelo projeto Capoeira e Educação em sua trajetória histórica no IFCE



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como se observa no Gráfico 1, o número de instituições atendidas, a partir do ano de 2014, cresceu substancialmente, devido ao investimento, ainda que discreto, na área da extensão, por meio de editais de fomento, que possibilitou a aquisição de materiais para o desenvolvimento das atividades e a inserção de bolsistas, potencializando assim a essência da extensão, que é a articulação entre Instituição de Ensino Superior (IES) e a sociedade. Hoje, o projeto Capoeira e Educação atende a sete instituições, em dois municípios distintos. Como indicado, em Fortaleza, as aulas acontecem na EEFM General Eudoro Correia; em Canindé, as instituições parceiras são: a Casa do Povo; a Apae e os quatro Cras do município.

O projeto esteve sempre presente entre os primeiros colocados nas classificações geral e por área, de todos os seis editais Papex lançados pela Pró-reitoria de Extensão (Proext), conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Classificação do projeto no edital Papex, ao longo do tempo

Edital Papex	Nome da Versão do Projeto Aprovado	Classificação por Área	Classificação Geral
Nº 001/2014	C Capoeira e Educação	-	3ª
Nº 001/2015	Capoeira e Educação II: Um Olhar para a Inclusão	-	3ª
Nº 001/2016	C Capoeira e Educação III: Cultura e Inclusão	1ª	13ª
Nº 001/2017	C Capoeira e Educação IV: Cultura, Arte e Inclusão	1ª	1ª
Nº 001/2018	C Capoeira e Educação V	1ª	3ª
Nº 001/2019	C Capoeira e Educação VI	1ª	2ª

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis em: <https://ifce.edu.br/proext>.

Nos primeiros editais (001/2014 e 001/2015) não havia subdivisão por área e todos os projetos concorriam entre si, em qualquer área de conhecimento. A partir do edital 001/2016, os projetos submetidos precisavam se enquadrar em uma das áreas discriminadas no documento.

2.2 AS TERRITORIALIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção, subscrevemos, como territorialidades da ação pedagógica, os objetivos do projeto Capoeira e Educação, o público-alvo, as atribuições da equipe pedagógica e parceiros institucionais, e as disposições didático-pedagógicas.

No que se refere aos objetivos do projeto, delineamos como objetivo geral utilizar a Capoeira como um recurso educacional e cultural estimulando o desenvolvimento acadêmico, psicomotor, cognitivo, fisiológico e psicossocial dos participantes.

E como objetivos específicos:

- Valorizar nossa arte/cultura por meio da prática da Capoeira;
- Potencializar o desenvolvimento psicomotor dos par-

participantes melhorando o tônus, equilíbrio, a noção de corpo, lateralidade, coordenação motora, noção espaço-temporal. Desenvolver a participação, socialização e cooperação;

- Utilizar músicas, movimentos, brincadeiras e o diálogo para desenvolver a criatividade, criticidade e trabalhar conceitos de cidadania e respeito ao próximo;
- Orientar didática e pedagogicamente os bolsistas inseridos no projeto e estimular a produção de artigos e trabalhos científicos integrando extensão, ensino e pesquisa.

Definimos como público-alvo as crianças, os adolescentes e adultos, dentre eles, também pessoas com deficiência intelectual e paralisia cerebral, fortalecendo o ideal de integração e inclusão, consolidando o compromisso institucional e a responsabilidade social de nossa instituição de ensino. Verificamos uma assunção no número de atendimentos do projeto ao longo dos anos (Gráfico 2)

Gráfico 2 - Quantidade de alunos atendidos pelo projeto Capoeira e Educação em sua trajetória histórica, no IFCE



Fonte: Elaborado pelos autores.

Atualmente, participam, efetivamente, de nossas ações, aproximadamente 30 alunos com deficiência matriculados na

Apae - Canindé; 40 alunos da Casa do Povo; 100 crianças e adolescentes advindas/os dos quatro Cras de Canindé; 50 crianças, adolescentes e adultos de diversas comunidades da Grande Fortaleza, totalizando a média de 250 sujeitos.

A equipe pedagógica hoje é formada por um coordenador-geral do projeto, um vice-coordenador, um bolsista contemplado pelo edital de extensão Papex, aluno do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE - *campus* Canindé. Em Fortaleza, são dois bolsistas contemplados pelo Papex e três alunos beneficiados com bolsas da Direção de Extensão (Direx), matriculados na disciplina de Capoeira.

Para a boa condução e efetivação dos objetivos do projeto, todas as atribuições a serem desempenhadas pelos atores envolvidos na equipe pedagógica são definidas de forma clara e acordadas com os parceiros institucionais, antes do início de cada ciclo, como mostra o quadro 2.

Quadro 2 - Atribuições da equipe pedagógica e dos parceiros institucionais

Coordenadores e bolsistas do IFCE
Implantar estratégias de adesão do público
Manter as estruturas físico-desportivas em condições de uso
Elaboração mensal (planejamento) das atividades realizadas nos núcleos
Avaliar didaticamente as aulas ministradas
Avaliar cientificamente os resultados obtidos no núcleo
Acompanhar e avaliar a execução do programa
Encaminhar o material técnico-científico desportivo para os respectivos núcleos
Publicar os estudos obtidos em artigos, periódicos, congressos, encontros e seminários
Planejar e ministrar as aulas de capoeira
Planejar, organizar e divulgar os eventos do projeto
Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia (IFCE)

Disponibilizar transporte para os alunos
Implantar estratégias de adesão do público
Capacitar coordenadores e estagiários
Disponibilizar bolsas para estagiários
Acompanhar o processo de seleção, encaminhamento ao núcleo
Disponibilizar material técnico-didático
Acompanhar e avaliar o projeto de forma processual
Parceiros institucionais
Disponibilizar os recursos humanos (psicólogos, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, etc.) para apoio ao núcleo
Fornecer o material necessário para as atividades nos núcleos e eventos realizados pelo projeto
Mobilizar a população
Capacitação de recursos humanos a coordenadores e estagiários
Acompanhar e avaliar o projeto de forma processual

Fonte: Elaborado pelos autores.

No que tange às disposições didático-pedagógicas, apresentamos os territórios de realização da prática educativa, o modo de organização das aulas, a implicação dos bolsistas e o processo de avaliação.

As aulas para as crianças e os adolescentes são realizadas no *campus* do IFCE, na Casa do Povo (território de Canindé) e na escola Eudoro Correia (território de Fortaleza), com periodicidade de duas sessões semanais, duração de 50 minutos e divididas em três fases:

- i. Fase inicial, que tem como objetivo mobilizar as estruturas mioarticulares;
- ii. Fase fundamental, que objetivava o desenvolvimento psicomotor;
- iii. Fase final para retorno à calma e conversa sobre temas diversos.

Utilizamos aquecimento e alongamentos para a mobilização das estruturas mioarticulares na fase inicial da aula. Para a fase

fundamental, utilizamos vários movimentos específicos da capoeira - ginga, meia-lua de frente, meia-lua de compasso, armada, queixada, ponteira, martelo, esquivas, galopante, escala, queixada de chão, ponteira de chão, aú, rolê, negativa -, e outras atividades, como a construção de instrumentos musicais com material reciclável; sessões de documentários; maculelê com garrafas *pets*; e roda de capoeira para efetivação do aprendizado. Todas as sessões são acompanhadas pela percussão de instrumentos musicais, como forma de ditar o ritmo das atividades e motivar os alunos. Utilizamos para nossas aulas os instrumentos: berimbau, caxixi, atabaque, pandeiro e agogô. Na fase final das sessões, realizamos a roda de conversa e dialogamos sobre como foi a aula; que movimentos causaram mais dificuldades; que movimentos mais os motivaram; e discutimos sobre temas diversos, emergidos no contexto da ação, ou reflexão sobre a ação; e/ou são selecionados de acordo com a demanda das instituições parceiras, dos acontecimentos atuais ou das demandas dos alunos.

Ao final de cada ciclo, é realizado um batizado de capoeira; um evento em que o aluno iniciante recebe a sua primeira graduação (corda) e os alunos mais antigos, que já possuem graduação, passam para um estágio mais avançado, como reconhecimento pelo esforço, dedicação, disciplina e aprendizado.

Como exposto, de 2011 até 2013, não existia bolsas de extensão, portanto, o projeto que submetíamos não tinham ações voltadas para esse público. Apenas em 2014, com a implementação do edital Papex, foram selecionados os primeiros bolsistas, e tivemos que voltar a atenção para a formação desses importantes integrantes do projeto. O número de bolsistas remunerados manteve-se quase constante, de 2014 a 2018. Em 2019, além das bolsas conquistadas por meio do edital Papex 001/2019, a Direx do *campus* Fortaleza concedeu mais três bolsas e o número de bolsistas registrou o maior acréscimo, passando de três para seis alunos contemplados com bolsas (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Quantidade de bolsistas vinculados ao projeto Capoeira e Educação em sua trajetória histórica no IFCE



Fonte: Elaborado pelos autores

Na formação dos bolsistas, o projeto Capoeira e Extensão objetiva:

- Contribuir com a formação inicial e continuada a partir de grupos reflexivos de estudos e pesquisa, mobilizando os saberes docentes no âmbito da formação dos bolsistas do Curso de Licenciatura em Educação Física, que terão a oportunidade de perceber a práxis em movimento pela ação pedagógica;
- Incentivar a participação em eventos institucionais e externos de formação técnica, ou de caráter científico, acerca da temática inserida;
- Fomentar a produção científica acerca dos dados obtidos com o projeto em eventos e periódicos no âmbito da institucionalidade, assim como de reconhecida representação na área temática de estudo, podendo ser no escopo nacional ou internacional;
- Acompanhar e avaliar o projeto, a partir de dispositivos pedagógicos;
- Orientar na organização de eventos, jornadas, rodas de saberes e encontros de capoeira.

Nesse sentido, os pressupostos avaliativos sobre o projeto acontecem de forma processual, a partir dos estudos, levantamentos e instrumentos avaliativos, os quais apresentam uma abordagem qualitativa e quantitativa (questionários, registro de atividades, diário de campo e portfólio). A partir da sistematização e leitura dos resultados obtidos, são emitidos relatórios, visando à verificação de resultados e metas, assim como a produção científica.

A avaliação dos bolsistas é feita mensalmente, por meio de relatórios, observações didáticas da atuação e produção científica (a cada três meses).

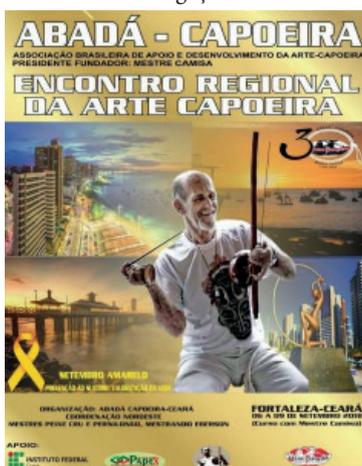
2.3 AS TERRITORIALIDADES DO TRIPÉ ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO

O projeto Capoeira e Educação tem raiz na extensão, mas transita pelo tripé ensino-pesquisa-extensão, de forma efetiva, como atos formativos. Anunciamos como territorialidades desse tripé, a participação e organização de eventos internos e externos à instituição (IFCE) e a produção de trabalhos científicos, desde trabalhos apresentados em eventos, assim como Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs).

A seguir constam os resultados gerados no projeto, fruto da metodologia exposta neste relato.

No âmbito da organização de eventos, foram realizados nove grandes eventos (batizados e cursos técnicos), além de atividades menores, como roda de saberes e atividades em datas comemorativas. Entre os mais importantes, estão o Encontro Nacional, realizado em 2014, que teve como transversalidade a campanha pela valorização e resgate da cultura do sertão nordestino; e o Encontro Regional, realizado em 2018, que prestou especial atenção ao “setembro amarelo” campanha nacional de prevenção ao suicídio, conforme Figuras 1 e 2.

Figura 1 - Cartaz de divulgação do Encontro Regional



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2 - Banner de divulgação do Encontro Nacional



Fonte: Arquivo pessoal

O Encontro Nacional de Capoeira foi realizado entre os dias 23 e 27 de julho de 2014, com a participação de representantes vindos de 15 estados diferentes, alcançando cerca de 450 pessoas, que participaram de forma direta e indireta. O evento teve como

tema O Resgate da Cultura Nordestina e se apresentaram atrações culturais típicas da região, como: aboio, embolada, repente e forró pé de serra.

Quanto às formações técnica e pedagógica voltadas para a capoeira, os alunos atendidos pelo projeto e bolsistas participaram de inúmeros eventos em visitas técnicas organizadas institucionalmente e por iniciativa deles próprios. Um dos mais importantes foi a participação nos XI Jogos Mundiais de Capoeira, que aconteceram em 2015, na cidade do Rio de Janeiro, quando aproximadamente 45 integrantes do projeto acompanharam as atividades e os cursos promovidos durante o certame (Fig. 3).

Figura 3 - Delegação cearense com a delegação baiana, nos XI Jogos Mundiais de Capoeira, do Rio de Janeiro



Fonte: Arquivo pessoal.

No que tange às produções científicas, foram publicados e apresentados dez TCCs (Quadro 3) e 25 trabalhos, entre resumos simples, resumos estendidos e artigos completos, em importantes eventos de abrangências local, estadual, regional, nacional e internacional. Destaca-se a participação de bolsistas em dois eventos importantes, no campo da ciência. Um deles foi o III Fórum

Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, que aconteceu em Recife, em 2015, e o outro foi o IV Seminário Nacional do Ensino Médio (Senacem) que aconteceu no Rio Grande do Norte, em 2016.

Quadro 3 - TCCs apresentados por bolsistas do projeto Capoeira e Educação

Título	Ano	Autor
Análise do Perfil Psicomotor de Crianças Participantes do Projeto de Extensão Capoeira Educação	2013	Ana Cristina Luiz Soares
Influência da Capoeira no Desenvolvimento do Fator Noção de Corpo em Crianças Atendidas pelos Cras no Município de Canindé	2015	Antônio Jessé Sousa Andrade
A Influência da Música no Estado de Motivação de Capoeiristas do Projeto Capoeira na Comunidade em Canindé/CE	2016	João Paulo Santos da Costa
A Importância da Capoeira no Desenvolvimento do Equilíbrio da Criança	2016.	Francisco Daniel Ricardo Braz
Capoeira: Uma Arte com Várias Artes	2016	Jorge Luís Sousa da Costa
A Influência da Capoeira no Equilíbrio de Alunos com Deficiência Intelectual	2017	Antônio Germano Dias Junior
A Influência da Capoeira no Desenvolvimento da Tonicidade e Noção do Corpo em Alunos com Deficiência Intelectual	2017	Damaris Barros do Nascimento
O Nível de Escolaridade dos Professores de Capoeira em Fortaleza	2018	Lafaete Moreira de Assis
Poesia e Capoeira: (Auto)Formação Docente na Educação Física em Fruição Autopoética	2019	Francisco Adriano Teixeira
Capoeira e Formação Docente em Educação Física: Saberes de uma Práxis Extensionista	2019	Eleneide Gomes Santos

Fonte: Elaborado pelos autores.

As evidências científicas produzidas permitiram verificar a prática da Capoeira como interface pedagógica da corporeidade no desenvolvimento psicomotor para crianças e adolescentes, em destaque para uma abordagem inclusiva; a interface de mobilização de saberes no campo da formação docente e ensino da capoeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância histórica e cultural da Capoeira, em nosso país, pode ser enaltecida, pois essa arte é uma relevante ferramenta pedagógica que dialoga com a perspectiva de educação emancipatória, e pode proporcionar inúmeros benefícios à sociedade, como apreensão de uma cultura corporal valorada no âmbito da participação social, democrática, com vistas à humanização.

Esse projeto amplia a territorialidade de intervenção do IFCE e reafirma parcerias, tendo em vista que muitas atividades são realizadas em diversas comunidades - centros urbanos, escolas, projetos mantidos por outras instituições e praças, com divulgação em rádios, mídias impressa e digital.

As implicações pedagógicas, conforme os resultados apresentados, reafirmam a capoeira como uma práxis social pautada na intervenção política e social, como prática de educação emancipatória, intersetorial e de participação social, possibilitando ações de uma consciência política e crítica, acerca das territorialidades formativas.

REFERÊNCIAS

AREIAS, A. das. O que é capoeira. **Coleção Primeiros Passos**. São Paulo: Brasiliense S. A., 1983.

BRITO, A. C. **A influência da capoeira no desenvolvimento psicomotor de crianças**. 2014. Tese (Doutorado)- Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

BRITO, A. C. **Capoeira, um contributo para a melhoria da coordenação motora em indivíduos com síndrome de down**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto)- Área de especialização de Atividade Física Adaptada, Universidade do Porto, 2008.

CAMPOS, H. **Capoeira na universidade**: uma trajetória de resistência. Salvador: Secretaria de Cultura e de Turismo, EDUFBA, 2001.

CORDEIRO, Y. C. **Capoeira e autoestima**. 2. ed. Brasília: Verano Editora e Comunicação Ltda., 2003.

D'AMORIM, Eduardo; ATIL, José. **A capoeira**: uma escola de educação. Recife: Ed. do autor, 2007.

FALCÃO, J. L. C. **A escolarização da capoeira**. Brasília: Asefe, Roial Cout, 1996.

FONTOURA, A. R. R; GUIMARÃES, A. C. A. A. Capoeira em Florianópolis: um resgate histórico. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, 11(02), 13-18, 2003.

FREITAS, J. L. de. **Capoeira na educação física**: como ensinar? Curitiba: Editora Progressiva, 2007.

FREITAS, J. L. de. **Capoeira infantil**: a arte de brincar com o próprio corpo. 2. ed. Curitiba: Editora Progressiva, 2007.

FREITAS, J. L. de. **Capoeira pedagógica**: para crianças de 3 a 6 anos. 3. ed. Curitiba: Editora Progressiva, 2007.

FREYRE, G. **Casa grande, senzala**: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2003.

LEAL, V. C. La capoeira un deporte para todos. **Revista La Palestra**, 2004. Bogotá. Disponível em: http://www.efydep.com.ar/de_interes/Palestra2.doc nº2. Acesso em: 29 ago. 2007.

MARINHO, I. P. **Subsídio para a história da capoeiragem no Brasil**. Rio de Janeiro: Tupy, 1956.

MARTINS, S. F. **Rio de Janeiro. A contribuição da capoeira no desenvolvimento psicomotor de crianças de seis a dez anos de idade**. 2004. Monografia (Pós-graduação) – Universidade Cândi-

do Mendes, Rio de Janeiro, 2004.

MEDEIROS, J. S.; SILVA, A. P. A capoeira para portadores de barreiras de aprendizagem no contexto da educação física escolar, Niterói. ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Anais** [...]. Universidade Federal Fluminense, 2004.

MOREIRA, C. E. Emancipação. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REGO, W. Capoeira Angola: ensaio sócio-etnológico. **Coleção Baiana**. Salvador: Ed. Itapuã, 1968.

REIS, L. V. de S. **O mundo de pernas para o ar**: a capoeira no Brasil. São Paulo: Publisher, 2000.

SANTOS, A. O. dos. **Capoeira**: arte e luta brasileira. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1983.

SANTOS, M. O retorno do território. *In*: SANTOS, Milton *et al.* (org.). **Território**: globalização e fragmentação. 4. ed. São Paulo: Hucitec: Anpur, 1998b, p. 15-20.

SCHROEDER, A.; LOPES VIEIRA, J. R.; SILVA, M. C. P. Corpo, cultura e Paulo Freire: a capoeira como possibilidade de uma educação na perspectiva da emancipação humana. **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 42, n. 2, p. 538-555, dez. 2017. ISSN 1981-8416. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44066/24719>. Acesso em: 12 maio 2018. doi:<https://doi.org/10.5216/ia.v42i2.44066>.

SILVA, J. M. C. **Destreza manual e sensibilidade proprioceptiva manual em idosos institucionalizados. Desenvolvimento de um programa de actividade física regular para promover uma melhor qualidade de vida nas pessoas idosas**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto)- Área de Atividade Física para a Terceira Idade, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, 2003.

SILVA G. O; SASAKI I. **Clínica de esportes karatê e capoeira.** São Paulo: J. B. Reproduções, p. 27-47, 1987.

VIEIRA, L. R. **Da vadição à capoeira regional:** uma interpretação da modernização cultural no Brasil. 1990. Dissertação (Mestrado)- Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 1990.

SOBRE OS AUTORES

Andreyson Calixto de Brito

Doutor em Educação Brasileira – UFC, Mestre em Ciência do Desporto - UP. Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Pesquisador da REDE CEDES - Núcleo Ceará. Coordenador Institucional do PIBID IFCE.

E-mail: andreysoncalixto@ifce.edu.br

Basílio Rommel Almeida Fchine

Doutor em Educação Brasileira – UFC, Mestre em Ciência do Desporto - UP. Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Coordenador da REDE CEDES - Núcleo Ceará.

E-mail: rommel@ifce.edu.br

Bernadete de Lourdes Ramos Beserra

PhD em Antropologia pela Universidade da Califórnia e Professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará.

E-mail: bernabeserra@gmail.com

Cesar Augusto Barroso de Andrade

Especialista em Educação Física Escolar (UECE). Professor Substituto do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Licenciado em Educação Física (FGF). Bacharel em Educação Física (UFC).

E-mail: cesar.augusto@alu.ufc.br

Daniel Pinto Gomes

Mestre em Educação Brasileira – UFC. Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Pesquisador da REDE CEDES - Núcleo Ceará. Membro do grupo de pesquisa Antropologia da Educação Superior, políticas educacionais e escola - UFC.

E-mail: danielpinto@ifce.edu.br

Danilo Bastos Moreno

Mestre em Atividade Física e Saúde (FADE-UP). Especialista em Artes Marciais, Esportes de Combate e Lutas (UECE). Especialista em Fisiologia e Biomecânica dos Movimentos (FIC). Coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Ensino Médio - LEPEFEM. Docente de Educação Básica vinculado à SEDUC-CE. Docente do Curso de Educação Física da UNIGRANDE.

E-mail: danilomoreno10@yahoo.com.br

Diego Luz Moura

Mestre e Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Realizou estágio de pós-doutorado em Ciências do Exercício e do Esporte (UERJ). Docente Adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Líder do Laboratório de Estudos Culturais e Pedagógicos da Educação Física (LECPEF).

E-mail: diego.luz@univasf.edu.br

Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira

Licenciada em Educação Física no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará - UFC. Membro do Grupo de Pesquisa Relação com o Saber e Pesquisa Colaborativa – Saberes em Ação.

E-mail: emmanuellecys@gmail.com

Flávio Wirtzbiki

Graduado em Educação Física pela Universidade de Fortaleza (Unifor). Foi coordenador de Pós-graduação na Faculdade Nordeste (Fanor).

E-mail: flaviowirtz@uol.com.br

Gabriela Cruz Tavares

Licenciada em Educação Física IFCE Canindé. Discente do Curso de Bacharelado em Humanidades - UNILAB.

E-mail: gabrielatavaresed@gmail.com

Heraldo Simões Ferreira

Pós-doutorado em Desenvolvimento Humano (UNESP). Doutor em Saúde Coletiva (UECE). Mestre em Educação em Saúde

(UNIFOR). Professor Adjunto do Curso de Educação Física da UECE.

E-mail: heraldo.simoies@uece.br

Hyvna Ribeiro Gomes de Brito

Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente da Educação Básica na Escola de Ensino Fundamental e Médio Anísio Teixeira (SEDUC).

E-mail: yvnna@gmail.com

Ingrid La Belle Nascimento Clarindo

Licenciada em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará *campus* Canindé.

E-mail: ingridlabellec@gmail.com

Jayme Felix Xavier Junior

Mestre em Educação Física (Univasf). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Membro do Laboratório de Estudos Culturais e Pedagógicos da Educação Física (LECPEF).

E-mail: jayme.felix@ifce.edu.br

João Airton de Matos Pontes

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Docente do Curso de Educação Física do IEFES – UFC.

E-mail: airtonpontes@bol.com.br

João Paulo dos Santos Oliveira

Mestre em Educação Física (PAPGEF UPE/UFPB), Professor de Educação Física o IFPE Campus Garanhuns e Membro do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte.

E-mail: joao.santos@garanhuns.ifpe.edu.br

Juliana Moreira da Costa

Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE
E-mail: juliana.moreira@ifce.edu.br

Kaline Lígia Estevam de Carvalho Pessoa

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE
E-mail: ligia.pessoa@ifce.edu.br

Liana Lima Rocha

Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Docente de Educação Física do Ensino Básico da Rede Estadual do Ceará (SEDUC). Membro do Grupo de estudo e pesquisa – Saberes em Ação.
E-mail: lianaedf@gmail.com

Luana Caetano de Medeiros Lima

Especialista em Educação Infantil. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente da Educação Básica (SEDUC). Coordenadora Pedagógica do Programa de Extensão Centro de Estudos sobre Ludicidade e Lazer (Celula) da Universidade Federal do Ceará (UFC).
E-mail: luana-cm@hotmail.com

Luciana Venâncio

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coordenadora do Eixo de Pesquisa Relação com o saber na Educação Física;
E-mail: luciana_venancio@yahoo.com.br

Luiz Sanches Neto

Pós-Doutor em Educação pela Unesp. Professor do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coordenador do Eixo de Pesquisa em Educação Física e Processos Formativos Colaborativos.

E-mail: luizitosanches@yahoo.com

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

Doutor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (UB). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado em Educação Física pela Universidade de Fortaleza (Unifor). Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC) do Instituto de Educação Física e Esportes (Iefes). Coordenador da Unidade Móvel Brincarmóvel. Coordenador do Laboratório de Brinquedos e Jogos (Labrinjo). Coordenador do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (Celula).

E-mail :mtpa@ufc.br

Maria Eleni Henrique da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunta do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (UFC). Coordenadora do Grupo de pesquisa Saberes em Ação - Eixo Formação de professores de Educação Física e Esporte

E-mail: melenih@hotmail.com

Maria Janaína Lustosa Souto

Licenciada em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará campus Canindé. Bolsista REDE CEDES, Núcleo Ceará.

Email: janaina.souto.lustosa@gmail.com

Maria Naiane Gomes Ferreira

Licenciada em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará campus Canindé.

E-mail: naiane20_07@hotmail.com

Nicolino Trompieri Filho

Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Professor Adjunto – Departamento de Avaliação Educacional - UFC.

Email: trompieri@hotmail.com

Rafaela Dias de Melo

Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pelo PRODEMA/UFPE. Docente da disciplina Educação Ambiental no IFPE - Campus Garanhuns.

E-mail: rafaela.melo@garanhuns.ifpe.edu.br

Samara Moura Barreto de Abreu

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE UECE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Pesquisadora voluntária da REDE Cedes – Núcleo Ceará. Coordenadora de Área do PIBID – IFCE Canindé. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Exercício Físico (IFCE) e do grupo de pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva (UECE).

E-mail: samara.abreu@ifce.edu.br

Thaidys da Conceição Lima do Monte

Mestra em Educação pelo PPGE/UECE. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE campus Canindé. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar- GEPEFE.

E-mail: thaidys.monte@ifce.edu.br

Thaylane Bastos Santos Fechine

Especialista em Gestão Educacional - Faculdade Kurios. Licenciada em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará campus Canindé.

Email: thaybsantos@gmail.com

Wilson Nóbrega-Saboia

Mestre em Educação PPGE/UECE. Professor da Universidade de Fortaleza/UNIFOR, Professor do Colégio Farias Brito e da Secretaria de Educação Básica do Ceará - SEDUC. Técnico da Seleção Brasileira de Futsal Feminino - CBFS.

Email : wnsaboia@unifor.br

programa
rede
cedes

