HORIZONTES
N·4, V·8

Dossiê
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS
Coordenadoria Editorial

Revista Semestral da Faculdade de Educação
da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Dourados, n·4, v·8, julho a dezembro de 2016

UFGD

Reitor: Liane Maria Calarge

Vice-Reitor: Marcio Eduardo de Barros

COED

Coordenador Editorial (UFGD): Rodrigo Garófallo Garcia

Técnico de Apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

FAED

Diretor da Faculdade de Educação

Mario Sergio Vaz da Silva

COMISSÃO EDITORIAL

Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani (FAED-UFGD)

Andréia Vicência Vitor Alves (FAED-UFGD)

Fabio Perboni (FAED-UFGD)

Josiane Fujisawa Filus de Freitas (FAED-UFGD)

Miguel Gomes Filho (FAED-UFGD)

COMITÊ CIENTÍFICO

Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro

(Universidade Estadual Paulista – UNESP/ARARAQUARA)

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

(Universidade Estadual Paulista – UNESP/BAURU)

Profa. Dra. Fabiana Cia

(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro

(Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS)

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

Profa. Dra. Márcia Duarte

(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

Horizontes - Revista de Educação é uma publicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD) -. Dossiê Educação Física Escolar, v.4, n.8, jul./dez. 2016 -. Dourados, MS: UFGD, 2017.

Semestral

ISSN 2318-1540

1. Pesquisa Educacional. 2. Pratica docente. 3. Educação Física Escolar.

Rodovia Dourados - Itahum Km 12 - Dourados - Mato Grosso do Sul - Brasil - CEP 79804-070
Caixa Postal 533 - Fone/Fax: (067)3410-2110 - E-mail: horizontes@ufgd.edu.br

SUMÁRIO

Apresentação *5*
Josiane Fujisawa Filus de Freitas /Gustavo Levandoski

ARTIGOS

Avaliação da flexibilidade em atletas iniciantes de ginástica rítmica *9*
Paola Gouveia Schemberger / Marcia Regina Aversani Lourenço

A formação do professor de Educação Física da UFGD e o conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira..... *17*
Leandro de Souza Silva / Eugênia Portela de Siqueira Marques

Handebol na escola: uma análise do conhecimento de estudantes no ensino médio..... *33*
Victor Hugo Cordeiro / Gustavo Levandoski

Caderno do professor: inclusão de alunos com deficiência na educação física escola..... *43*
Marina Brasiliano Salerno / Paulo Ferreira de Araújo

A mídia esportiva e a sua relação com a Educação Física Escolar..... *60*
Wellington Nogueira Leite da Silva / Manuel Pacheco Neto

Discurso dos professores de Educação Física quanto a inclusão de alunos com deficiência: possibilidades ou conflitos?..... *80*
Marli Roque Branco / Zelia Aparecida Milani Parizotto

A Educação Física Escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área..... *99*
Marilene Zandonade Prandina / Maria de Lourdes dos Santos

Times universitários na UFGD: diagnóstico do JUMS 2015 e suas possibilidades..... *115*
Marcos Gabriel Ximenes de Moura/ Alcimar Silva de Queiroz

A contribuição do jogo tradicional de tabuleiro no contexto escolar.....*136*
Juslei Teixeira Teles / Marina Vinha

Processo de inclusão social por meio dos jogos competitivos.....*153*
Artur Fonseca Melchiades / Mario Sergio Vaz da Silva

A motivação na participação dos alunos de 7º e 9º ano nas aulas de educação física.....*171*
Augusto Lopes Damasceno /Josiane Fujisawa Filus de Freitas /Thiago José Leonardi

A inclusão dos alunos com deficiências sensoriais e não sensoriais nas aulas de educação física de Ponta Porã e a abordagem dos professores *180*
Lino Gonçalves / Rita de Fátima da Silva

Contribuição do profissional de Educação Física no combate as drogas na escola: revisão sistemática da literatura.....*200*
Evilson Messias Andrade / Luis Arthur Spinola Castilho

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Da criação a apresentação de ginástica rítmica: um relato de experiência.....*213*
Aline Rodrigues Guedes da Silva / Bianca Lima Cuevas / Paulena Cristina Rocha dos Santos / Wallisson dos Santos Farias / Jacqueline da Silva Nunes

Tematizando o futsal nas aulas de Educação Física: quando meninos e meninas trocam passes *225*
Pedro Alves Castro / Daiane Fabrícia Vaz de Oliveira Sousa / Marlon Messias Santana Cruz / Ana Gabriela Alves Medeiros

APRESENTAÇÃO

Um dos objetivos intrínsecos a presente edição é contribuir para o rompimento do paradigma de que temáticas como "saúde" e "esporte" não podem ser enfatizadas em um curso de licenciatura em Educação Física.

Corroboramos a hipótese de que a pesquisa voltada para formação de nossos pesquisadores deve transcender as reflexões que permearam o período conhecido como a "crise de identidade da Educação Física", mas que ainda persiste em pleno século XXI por parte de alguns docentes. Independente da formação básica, licenciatura ou bacharelado, a atuação do profissional de Educação Física está sempre cerceada pelos princípios educativos. Ou seja, licenciados ou bacharéis, somos, na escola e fora dela, PROFESSORES de Educação Física, e temos como objeto de estudo e atuação a cultura corporal de movimento. Assim, consideramos que tudo o que permeia nosso objeto de estudo pode se tornar problema de pesquisa para nossos futuros licenciados.

Acreditamos que o futuro profissional em seu período de formação necessita de incentivo para ampliar seu olhar ao longo da caminhada acadêmica podendo vivenciar e perceber as relações da diversidade cultural de movimento com a Educação Física Escolar e assim dar significado a sua prática pedagógica.

No *Dossiê* são apresentados 15 trabalhos, 10 deles frutos de trabalhos de graduação do curso de Educação Física da UFGD, 1 relato de experiência de alunos do mesmo curso e 3 artigos de pesquisadores convidados, além de 1 relato de pesquisadores do estado da Bahia.

As discussões que permeiam a Educação Física Escolar, seu contexto atual na visão de professores e alunos, são abordadas nos artigos de Marilene Zandonade Prandina e Maria de Lourdes dos Santos, intitulado *A Educação Física Escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área* e no artigo de Augusto Lopes Damasceno, Josiane Fujisawa Filus de Freitas e Thiago José Leonardi, intitulado *A motivação na participação dos alunos de 7º e 9º ano nas aulas de educação física*. Outro assunto de relevância nesta área é o estudo de Evilson Messias Andrade e Luis Antônio Martins sob o título *Contribuição do profissional de Educação Física no combate as drogas na escola:*

revisão sistemática da literatura, que buscou analisar a produção científica sobre este assunto.

Sobre a temática Diversidade apresentamos o artigo de Leandro de Souza Silva e Eugênia Portela de Siqueira Marques, intitulado *A formação do professor de Educação Física da UFGD e o conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira*, que retrata as discussões sobre as relações étnico-raciais na formação profissional. Ainda diante da grande temática da Diversidade, com enfoque na inclusão escolar de crianças com deficiência, apresentamos os artigos de Marina Brasiliano Salerno e Paulo Ferreira de Araújo, intitulado *Caderno do professor: inclusão de alunos com deficiência na educação física escolar*; de Marli Roque Branco e Zelia Aparecida Milani Parizotto, com o título *Discurso dos professores de Educação Física quanto a inclusão de alunos com deficiência: possibilidades ou conflitos?*; e o de Lino Gonçalves e Rita de Fátima da Silva com o estudo *A inclusão dos alunos com deficiências sensoriais e não sensoriais nas aulas de educação física de Ponta Porã e a abordagem dos professores*.

O tema "Esportes" vem contemplado nos trabalhos de revisão de literatura de Wellington Nogueira Leite da Silva e Manuel Pacheco Neto, sob o título *A mídia esportiva e a sua relação com a Educação Física Escola*r; e, Artur Fonseca Melchiades e Mario Sergio Vaz da Silva, com o artigo *Processo de inclusão social por meio dos jogos competitivos.* Os estudos aplicados sobre a temática trazem reflexões sobre o esporte na escola e na universidade e olhares sobre a ginástica rítmica: a formação profissional e o treinamento esportivo. Respectivamente, tais conteúdos são desenvolvidos nos seguintes artigos: *Handebol na escola: uma análise do conhecimento de estudantes no ensino médio*, de Victor Hugo Cordeiro e Gustavo Levandoski; *Tematizando o futsal nas aulas de Educação Física: quando meninos e meninas trocam passes*, de Pedro Alves Castro, Daiane Fabrícia Vaz de Oliveira Sousa, Marlon Messias Santana Cruz e Ana Gabriela Alves Medeiros; *Avaliação da flexibilidade em atletas iniciantes de ginástica rítmica,* de Paola Gouveia Schemberger e Marcia Regina Aversani Lourenço; *Times universitários na UFGD: diagnóstico do JUMS 2015 e suas possibilidades,* de Marcos Gabriel Ximenes de Moura e Alcimar Silva de Queiroz; *A contribuição do jogo tradicional de tabuleiro no contexto escolar,* de Juslei Teixeira Teles e Marina Vinha e *Da criação a apresentação de ginástica rítmica: um relato de experiência,* dos autores Aline Rodrigues Guedes da Silva, Bianca Lima Cuevas, Paulena Cristina Rocha dos Santos, Wallisson dos Santos Farias e Jacqueline da Silva Nunes.

Desejamos que a leitura deste *Dossiê* amplie o olhar dos acadêmicos sobre a área de atuação da Educação Física, trazendo conhecimentos que possam agregar valores e práticas a formação profissional.

Josiane Fujisawa Filus de Freitas
Editora da Revista Horizontes/UFGD

Gustavo Levandoski
Prof. Adjunto da Faculdade de Educação/UFGD

ARTIGOS

AVALIAÇÃO DA FLEXIBILIDADE EM ATLETAS INICIANTES DE GINÁSTICA RÍTMICA

EVALUATION OF FLEXIBILITY IN BEGINNING ATHLETES OF RHYTHMIC GYMNASTICS

Paola Gouveia Schemberger[1]
Marcia Regina Aversani Lourenço[2]

RESUMO: A Ginástica Rítmica é uma modalidade esportiva essencialmente feminina que se fundamenta na expressividade artística de movimento e ritmo. O objetivo deste trabalho foi verificar o efeito de 16 semanas de treinamento de Ginastica Rítmica sobre a da qualidade física flexibilidade entre ginastas escolares iniciantes. Participaram do estudo 80 atletas iniciantes com idade entre 8 a 12 anos de uma escola da cidade de Dourados-MS. O efeito do treinamento foi verificado através do teste de flexibilidade. Em relação ao total de atletas constatou uma melhora significativa de 5,1 cm. As atletas na primeira avaliação tiveram médias de 34, 2 cm, e no segundo teste 39,3 cm. Os resultados estão dispostos no ponto de corte limítrofe entre a classificação "muito bom" e "excelente", indicando que as sessões de treinamento estão contribuindo para melhora desta qualidade física. Este estudo evidenciou significativas melhores na qualidade física flexibilidade durante a intervenção de 16 sessões de treinamento.

Palavras-chave: Ginastica Rítmica. Flexibilidade. Estudantes.

ABSTRACT: The Rhythmic Gymnastics is an essentially feminine sport modality that is based on the artistic expressiveness of movement and rhythm. The aim of this study was to verify the effect of 16 weeks of Rhythmic Gymnastics training on the physical quality of flexibility among beginner gymnasts. The study included 80 beginner athletes aged 8 to 12 from a school in the city of Dourados-MS. The training effect was verified through the flexibility test. Regarding the total number of athletes, a significant improvement of 5.1 cm was observed. The athletes in the first evaluation had averages of 34, 2 cm, and in the second test 39.3 cm. The results are arranged in the borderline between the "very good" and "excellent" classification, indicating that the training sessions are contributing to the improvement of this physical quality. This study showed significant improvements in physical quality flexibility during the intervention of 16 training sessions.

Keywords: Rhythmic Gymnastics. Flexibility. Students.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Ginástica Rítmica (GR) é um desporto que exige tanto a capacidade artística, quanto habilidade técnica do movimento realizado pelas ginastas. É saliente destacar que nos dias de hoje a atleta depende de muitas variáveis para que os movimentos sejam executados com qualidade, incluindo sua performance, treinamento, alimentação, repouso; obrigando ao praticante uma disciplina impecável em relação a si próprio.

[1] Especialista em Ginástica Rítmica- UNOPAR. E-mail: paola.gr.ballet@gmail.com.
[2] Docente do Programa de Mestrado em Exercício Físico na Promoção da Saúde/UNOPAR.

Para Lourenço, (2003) a Ginástica Rítmica pode ser considerada uma modalidade nova quando se considera as rápidas mudanças ocorridas no mundo. Oliveira e Porpino, (2010), descrevem que esta é fruto da evolução pois tem se tornado um fenômeno cultural com múltiplas possibilidades, contudo sua função educacional enquanto perspectiva metodológica como conteúdo na Educação Física Escolar merecem algumas reflexões que envolvam maiores fenômenos sociais para assim conduzir os alunos a reconhecerem o esporte como um fenômeno sociocultural.

Conforme enfatiza Souza Junior, (2002) ao refletir sobre as disciplinas rítmicas no contexto geral da área de Educação Física, esta componente curricular torna-se importante pois contribuem com a formação do profissional ao mostrar-lhe as diferentes percepções e aplicações do ritmo nos movimentos em geral. O autor acredita se forem atingindo os objetivos dessa disciplina, o aprofundamento das questões relativas à atividade rítmica e suas relações com a formação integral do ser humano por inteiro (aspectos motor, físico, emocional e cognitivo), com certeza, se fará presente.

O ensino da GR na escola deve valorizar para além de objetivos da formação de talentos esportivos para competição, mas também refletir significativamente sobre o papel que a Educação Física como disciplina curricular (OLIVEIRA; PORPINO, 2010). Entretanto acredita-se que as adequações pedagógicas na escola são necessárias para atender este esporte enquanto ferramenta de ensino, sem negar a sua essência técnica de execução de movimento. Para Gaio, (2008) essa modalidade esportiva pode e deve ser explorada com meninos e meninas, bem como em crianças denominadas deficientes ou não e até mesmo para a conhecida terceira idade.

Segundo Cavalcanti, (2008) a beleza da Ginástica Rítmica contemporânea é permeada pelas suas regulamentações sendo desenhada por mecanismos de poder-saber ao longo de sua trajetória histórica. A autora reforça que um poder que se impõe e se inscreve nos corpos das ginastas, que por sua vez, também exercem poder, pois instituem permanentemente novos saberes. Vale ressaltar que a caracterização da beleza espetacular na GR é capaz de provocar apreciações arrebatadoras no público que, admirado, passa a não aceitar algo menor que o virtuoso, simétrico, harmônico, predicados comuns à Estética Clássica, pautada em modelos pré-concebidos, como vimos, tão presente na GR.

Ela ainda pode ser uma possibilidade de prática diferenciada que auxilie as ações da Educação Física Escolar, rompendo as modalidades esportivas tradicionais através de sua estrutura trifásica de elementos corporais, manejo de aparelhos e acompanhamento

musical, privilegia o desenvolvimento global do aluno, já que todos os domínios do desenvolvimento humano são trabalhados (PAZ et al., 2012).

Para Antualpa (2005) a GR caracteriza-se como uma prática corporal que aparece não apenas pelo seu caráter esportivo, mas também pelas suas relações com a dança, conferindo-lhe uma dimensão artística, que somada à expressão corporal e às técnicas corporais formam esta modalidade esportiva tal como a conhecemos hoje. A GR envolve também em sua criação vários professores e pensadores, que foram na verdade inspiradores para o desenvolvimento da "ginástica moderna", como foi primeiramente chamada, e podemos afirmar que a sua sistematização, como não poderia deixar de ser, faz parte do contexto da ginástica científica.

Na GR de competição a preocupação com estereótipos e padrões de corpo e movimentos para ginastas em nível performático é incorporado à realidade escolar. Acredita-se que essa realidade está presente pelas as exigências do código de pontuação, onde valoriza padronização de características estéticas, como o biótipo e as qualidades físicas, como a flexibilidade (OLIVEIRA; PORPINO, 2010).

Gaio, (2008) descreve a necessidade acarreta sobre novos estudos que reflitam em melhor embasamento dos treinamentos, os quais muitas vezes, vêm sendo desenvolvidos empiricamente. Assim alguns estudos já foram conduzidos com o intuito de proporcionar conhecimento a esta área de conhecimento como evidenciado por (SILVA et. al. 2008; SILVA; KRAESKI, TRICHES, 2013; PAZ et al. 2012; KARLOH et al. 2010; CHIAVENATO, et al. 2010; STADNIK et al. 2010; KRAESKI et al. 2006; BOTTI et al, 2002).

Desta forma o objetivo deste trabalho infere na necessidade de verificar quantitativamente o efeito de 16 semanas de treinamento de Ginástica Rítmica sobre a da qualidade física flexibilidade entre ginastas escolares iniciantes.

MÉTODO

O delineamento do presente estudo classifica-se como quase experimental, onde participaram 54 atletas iniciantes com idade entre 8 a 12 anos de uma escola da cidade de Dourados-MS escolhidas por acessibilidade, que participaram de 16 semanas de treinamento de Ginastica Rítmica no ano letivo de 2016.

Para avaliar o efeito do treinamento foi utilizada a qualidade física flexibilidade através do teste de sentar e alcançar. As 16 sessões de treinamento foram realizadas duas vezes por semana, com 50 minutos de duração. As sessões de treino eram divididas em

dois momentos: “fase de preparação” e “fase de aprendizado dos elementos específicos”.

a) Na fase de preparação, a duração era de 25 minutos, destinada para aquecimento e alongamento corporal composta pelos seguintes exercícios:
    - Corrida – variando as formas e direções
    - Caminhadas – variando as formas e direções
    - Saltitos – variando as formas e direções (chassé, galopes, skipping)
    - Circunduções – movimentos circulares de braços, pernas, tronco e cabeça
    - Trabalho de pés – ponta, meia ponta e flex
    - Grand écart lateral e grand écarté frontal
    - Ondas
    - Exercícios variados de alongamentos da coluna
    - Exercícios variados de alongamentos para os membros inferiores
    - Exercícios variados de alongamentos para os membros superiores
b) Na fase de aprendizado dos elementos específicos, também tinha duração de 25 minutos, destinada para desenvolvimento de exercícios pré-acrobáticos e movimentos de dificuldades corporais tais como:
    - Rolamentos (frente e costas)
    - Estrela (mãos e cotovelos)
    - Parada de mão
    - Saltos (tesoura, gazela, espacato e saltos verticais com rotação do corpo de 180° e 360°)
    - Equilíbrios (passé, cossaco, perna livre em diversas direções, perna alta em diferentes direções com ajuda e com apoio em várias partes do corpo)
    - Elementos de rotação (passé e com perna livre estendida)
    - Exercícios de flexionamento ativo.

Para análise dos dados foi empregada a estatística descritiva e inferencial através do teste t pareado. Os dados foram analisados no software estatístico (SPSS, versão 18.0) *for Windows*, com um nível de significância estipulado em $p<0,05$. O presente estudo foi fundamentado em conformidade com as diretrizes propostas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, sobre pesquisas envolvendo seres humanos sendo aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A *Tabela 1* descreve o resultado do teste de sentar e alcançar medindo o nível de flexibilidade em (cm) das atletas iniciantes em GR antes e após a intervenção de treinamento.

Tabela 1 – Avaliação da flexibilidade das ginastas iniciantes no programa de treinamento.

	(n)	Pré-teste	Pós-teste	Efeito	p
Total de ginastas	54	34,2 ± 6,0	39,3 ± 5,9	5,1 ± 3,2	< 0,001*
8 anos	20	35,2 ± 5,9	39,1 ± 5,6	4,2 ± 2,8	< 0,001*
9 anos	9	33,6 ± 5,0	39,4 ± 5,4	5,7 ± 3,6	0,001*
10 anos	11	32,0 ± 7,2	37,8 ± 7,4	5,7 ± 3,3	< 0,001*
11 anos	12	34,0 ± 6,0	39,7 ± 5,8	5,7 ± 3,8	< 0,001*
12 anos	2	40,5 ± 3,5	45,5 ± 0,7	5,0 ± 2,8	0,242

Fonte: da pesquisa (2016) *p<0,05

Analisando o total de atletas, bem como uma divisão por faixa etária constatou com exceção das atletas com idade de 12 anos, que todas as atletas apresentaram melhora significativa nos níveis de flexibilidade. Para Porpino, (2004) analisando o treino da seleção brasileira de GR verificou uma média 70 movimentos os quais são repetidos cerca de 200 vezes por treinamento. A repetição é fundamental para que o movimento seja realizado com perfeição, somado a rica composição coreográfica demonstram à qualidade dos movimentos de cada ginasta. Uma das estratégias utilizadas para aperfeiçoamento do treinamento da GR é a apreciação de vídeos de participações em competições anteriores, pois nota-se uma motivação das ginastas no refinamento de sua execução técnica.

Conforme classificação da bateria do Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR) a classificação da flexibilidade é avaliada em 6 pontos de corte em escala crescente (Muito Fraco, Fraco, Razoável, Bom, Muito Bom e Excelência) (GAYA; SILVA, 2007). Assim os resultados deste estudo estão dispostos no ponto de corte limítrofe entre a classificação "muito bom" e "excelente", indicando que as sessões de treinamento estão contribuindo para melhora desta qualidade física.

Em estudos transversais realizados com as meninas desta faixa etária verificou-se que os dados obtidos na avaliação deste estudo foram superiores em comparação com a literatura. Penha e João (2008), tanto aos 7 quanto aos 8 anos, apresentaram uma medida

de flexibilidade de (29,1 ± 8,8 cm) escolares de Amparo-SP. Em Rassilan e Guerra, (2006) as meninas com idade entre 8 a 12 anos, apresentaram flexibilidade de (25,9 ± 5,7 cm) da cidade de Timóteo-MG. Para Czekalski, Charnei e Silveira, (2010) em meninas praticantes de Ginástica Artística de 10 a 12 anos verificou média de (30,5 ± 4,8 cm) da cidade de Irati-PR também submetidas a um programa de intervenção.

Silva et al. (2008) verificando o nível de flexibilidade e as alterações posturais de atletas de ginástica rítmica constatou que as atletas apresentam amplitude de movimento acima do considerado normal. Em relação as alterações posturais apesar do tempo de treinamento não ser homogêneo, encontraram-se hiper-flexibilidade articular de forma bastante semelhantes na maioria das articulações.

No estudo de Santos, (2011) avaliando o nível de flexibilidade de ginastas da primeira divisão do escalão Junior de Portugal, verificou que 86,7% das ginastas apresentaram nível assimétrico de flexibilidade nos membros inferiores.

O treinamento de flexibilidade deve ser feito com cautela, principalmente na iniciação pois na infância não se deve ser executado trabalhos que ultrapassem os limites de amplitude de movimento no desenvolvimento dos fundamentos técnicos, uma vez que um treinamento muito exaustivo pode gerar lesões (RAMOS; SMITH, 2015).

O desenvolvimento motor das meninas praticantes de Ginástica Rítmica em relação às meninas que praticam atividade física apenas nas aulas de Educação Física quando analisados os escores padrão de locomoção, controle de objetos e quociente motor amplo. Evidenciou-se que em ambos os grupos os sujeitos apresentam um atraso motor, porém, as meninas que realizam atividades extras encontram-se em um desenvolvimento avançado em relação ao outro grupo (PAZ et al. 2012).

As atletas avaliadas no estudo de Silva et al. (2008) foram submetidas a treinamento regular com frequência de quatro a cinco vezes semanais, por cerca de quatro horas por dia e, apesar de não serem submetidas ao mesmo grau de exigência que atletas de alto nível, foi possível observar que várias das ginastas avaliadas já apresentavam alterações posturais, provavelmente em decorrência da prática esportiva.

A Ginástica Rítmica é um conteúdo da Educação Física que, de forma planejada, pode ser explorada para todos, devendo ser adaptados os movimentos para as crianças com necessidades educativas especiais, sejam elas deficientes mentais, visuais, auditivos ou físicos, reconhecendo as limitações dessas crianças e descobrindo as potencialidades de movimentos das mesmas o importante é criar um ambiente de entendimento e aceitação

das diferenças, no qual essas passam a ser recursos para descoberta de novas possibilidades de movimentos (GAIO, 2008).

CONCLUSÃO

Este estudo evidenciou significativas melhoras na qualidade física flexibilidade durante a intervenção de 16 sessões de treinamento.

A Ginástica Rítmica é um esporte em ascensão no Brasil e por conta disso, caracteriza se por ser desprovido de pesquisas na área. Apesar dos aspectos genéticos serem uma condição fundamental para o progresso das capacidades físicas de uma ginasta (flexibilidade, força, resistência, equilíbrio coordenação, entre outros), eles não são suficientes para determinar o sucesso ou fracasso da mesma (GAIO, 2008).

Em decorrência deste fato este estudo se corrobora ao fato de enfatizar que as sessões de treinamento contribuem para o desenvolvimento das capacidades motoras que por consequência auxiliam no melhor rendimento das ações técnicas de expressão corporal.

REFERENCIAS

ANTUALPA, K. F. *Ginástica rítmica e contorcionismo*: primeiras aproximações. Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física. UNICAMP, 2005.

BOTTI, M.; RINALDI, W.; RINALDI, I.P.B.; VIEIRA, J. L. L. Alterações morfofisiológicas e maturacionais em atletas de Ginástica Ritmica. In: SONOO, C. N; SOUZA, S; OLIVEIRA, A. B. (Org.). *Educação Física e esportes*: os novos desafios da formação profissional. 1ed.Maringá: EDUEM, 2002, v. 1, p. 221-230.

CAVALCANTI, L. M. B. *Beleza e Poder na Ginastica Rítmica*: Reflexões para a Educação Física. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRN, Natal, 2008.

CHIAVENATO, M. D.; SAMPAIO, I.P.C; MELLO, M.T ; ZIMBERG, I. Z. Evolução do crescimento de atletas de ginastica rítmica. *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), v. 14, p. 1-1, 2010.

CZEKALSKI, Z.; CHARNEI, M. I.; SILVEIRA, J.W.P. Nível de flexibilidade de meninas praticantes de ginástica olímpica. *Cinergis*. v. 11, n. 1, p. 16-21 Jan/Jun, 2010.

GAIO, R. *Ginastica Rítmica*: da iniciação ao alto nível. Fontoura, Jundiaí, 2008.

GAYA, A.; SILVA, G. PROJETO ESPORTE BRASIL. *Manual de Aplicação de Medidas e Testes, Normas e Critérios de Avaliação*. PROESP-BR. Porto Alegre, 2007.

KARLOH, M.; SANTOS, R.P.dos ; KRAESKI, M. H.; MATIAS, T.S.; KRAESKI, D.; MENEZES, F.S.de . Alongamento estático versus conceito Mulligan: aplicações no treino de flexibilidade em ginastas. *Fisioterapia em Movimento* (PUCPR. Impresso), v. 23, p. 523-533, 2010.

KRAESKI, A. C.; ÁVILA, A. O. V; GOULART, M. G.; KRAESKI, M. H. *Análise biomecânica de saltos ginásticos executados por ginastas da categoria infantil*. Anais da

58ª Reunião Anual da SBPC - Florianópolis, SC - Julho/2006.

LOURENÇO, M. R. A. *Ginástica Rítmica no Brasil*: a (R)evolução de um esporte. Dissertação em Educação Física. UNIMEP, Piracicaba, 2003.

OLIVEIRA, G. M.; PORPINO, K. O. Ginástica rítmica e educação física escolar: perspectivas críticas em discussão. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 118, maio/ago. 2010.

PAZ, B.; KRAESKI, M. H.; KREBS, R.K; PIRES, V. Desempenho motor de crianças praticantes e não praticantes de ginástica rítmica. *Lecturas Educación Física y Deportes*. Buenos Aires, Año 16, Nº 164, 2012.

PENHA, P. J.; JOÃO, S. M. A. Avaliação da flexibilidade muscular entre meninos e meninas de 7 e 8 anos. *Fisioterapia e Pesquisa*, São Paulo, v.15, n.4, p.387-91, out./dez. 2008.

PORPINO, K. O. Treinamento da ginástica rítmica: reflexões estéticas. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 121-133, set. 2004.

RAMOS, M.; SMITH, P. Incidências de lesões articulares e posturais na ginástica rítmica: uma revisão da literatura. *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), v. 20, p. 1, 2015.

RASSILAN, E. A.; GUERRA, T. C. Evolução da flexibilidade em crianças de 7 a 14 anos de idade de uma escola particular do município de Timóteo-MG. *Movimentum Revista Digital de Educação Física*. Ipatinga V.1 - Ago./dez. 2006.

SANTOS, A. B. *Flexibilidade e Força em Ginastica Rítmica*: avaliação de ginastas juniores portuguesas. Dissertação em Treino de Alto Rendimento Desportivo. Universidade do Porto, 2011.

SILVA, G. B.; KRAESKI, A.C.; TRICHES, P. A ginástica rítmica nas escolas de iniciação em Florianópolis. *Lecturas Educación Física y Deportes*. Buenos Aires, Año 18, Nº 186, 2013.

SILVA, L. R. V.; LOPEZ, L. C. ; COSTA, M. C. G. ; GOMES, Z. M. ; MATSUSHIGUE, K. A. . Avaliação da Flexibilidade e Análise Postural em Atletas de Ginástica Ritmica Desportiva. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 7, p. 59-68, 2008.

SOUZA JUNIOR, O. D. A disciplina rítmica no processo de formação dos alunos do curso de educação física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1):47-63, 2002.

STADNIK, A. M. W.; ULBRICHT, L.; PERIN, A.; RIPKA, W. L. Avaliação da perfomance relacionada aos componentes equilíbrio, força e flexibilidade de meninas praticantes de ginástica rítmica. *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), v. ano 15, p. 1/145-1, 2010.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFGD E O CONHECIMENTO SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

EDUCATION TEACHER TRAINING PHYSICS UFGD AND KNOWLEDGE ABOUT HISTORY AND CULTURE AFRICAN AND AFRO - BRAZILIAN

Leandro de Souza Silva[1]
Eugênia Portela de Siqueira Marques[2]

RESUMO: O presente artigo traz uma breve análise da formação do professor de Educação Física em licenciatura na Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, no contexto das políticas de educação para as relações étnico-raciais. Para tanto, optou-se pela problematização em torno da lei 10639/03 e utilizou-se dos métodos de revisão bibliográfica fundamentados nos estudos de Fernandes (1978), Marques (2014) e Candau (2002), entre outros. Aplicou-se um questionário aos acadêmicos do segundo e oitavo semestres do curso, cujo resultado apontou para a não existência de diferenças significativas entre os semestres investigados e para a ideia de que as disciplinas ministradas não contribuíram com o ensino das diretrizes curriculares nacionais para as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Educação física. Formação do professor. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT: This article presents a brief analysis of teacher of Physical Education degree at the Federal University of Grande Dourados-UFGD in the context of education policies for ethnic-racial relations. Therefore we opted for questioning around the law 10639/03, we used the methods based literature review on studies, Fernandes (1978), Marques (2014), Candau (2002), among others and applied a questionnaire to students of the second and eighth semester of the course, in which the results pointed to the absence of significant differences between the investigated semesters and that the subjects taught have not contributed in teaching the curriculum guidelines national for ethnic-racial relations.

Keywords: Physical education. Training teacher. Ethnic-racial relations.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz à tona reflexões sobre a formação do professor de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Grande Dourados, que se utilizou para sua fundamentação, da revisão bibliográfica da área e do uso de um questionário sobre temas abordados na resolução CNE/CP n° 01, de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

---

[1] Licenciado em Educação Física pela Faculdade de Educação (FAED), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
[2] Professora Doutora da Faculdade de Educação (FAED), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Partindo do pressuposto estipulado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997), que propõe que a Educação Física escolar seja trabalhada na escola como cultura corporal, entende-se que essa concepção amplia as contribuições da disciplina para a escola, à medida que esta seja capaz de desenvolver uma metodologia de ensino/aprendizagem que favoreça e vivencie as mais diversas práticas corporais e manifestações culturais, a fim de que esse processo possa favorecer a adoção de uma postura antirracista e democrática, respeitosa e conhecedora das diferenças que compõem a sociedade.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997, p. 27) "A Educação Física Escolar pode sistematizar situações de ensino aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais". A partir dessa perspectiva, a pesquisa busca elucidar algumas inquietações que permeiam a formação nesse tipo de licenciatura e que me acompanham desde meu ingresso na graduação, quando me apresentei com a seguinte indagação: "Se é preciso oferecer na escola uma aula que possibilite o acesso ao conhecimento prático e conceitual que seja suficientemente necessário para que os alunos desenvolvam conhecimento, democracia e comportamento antirracista: será que o curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD está efetivamente formando professores que tenham o conhecimento mínimo necessário para isso?".

Há muitas décadas, o Movimento Negro Brasileiro reivindica políticas de promoção da igualdade racial, tendo como principal foco a educação, por reconhecer que só é possível compreender e refletir sobre as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira por meio delas. A luta que esse movimento representa não é recente e, ao contrário do que alguns segmentos da sociedade apontam, ela não se resume apenas nas políticas de cotas, mas principalmente na integração do negro na sociedade brasileira, ação inviabilizada pelo próprio governo desde o pós-abolição.

No contexto das inúmeras reivindicações, o currículo escolar monocultural e a inferiorização dos negros nos livros didáticos passaram a ser questionados tanto pelo movimento quanto pelos estudiosos e pesquisadores da área. As pressões resultaram na implementação de políticas de currículos descoloniais[1] e antirracistas que dão vez e voz às culturas afro-brasileiras e indígenas, a fim de eliminar os estereótipos e valorizar a identidade negra. A Lei nº 10.639/2003 foi uma das primeiras legislações que possibilitaram o rompimento com o paradigma do currículo monocultural e eurocêntrico.

Com base nessa reflexão, a escrita do artigo está dividido em três seções. Na primeira, abordamos a importância da luta do Movimento Negro em prol da educação das desigualdades raciais; na segunda, demonstramos o contexto da Lei nº 10.639/2003 e, na terceira seção, apresentamos os resultados da pesquisa de campo.

O movimento negro e a luta por igualdade de direitos e educação antirracista decolonial

A luta do Movimento Negro inicia-se no Brasil na era republicana (1889-1937), com a organização de diversos movimentos negros. Dentro dessas organizações tivemos a articulação de um grande movimento de massas: a Frente Negra Brasileira – FNB. A partir daí,

> [...] o negro começava a construir seu próprio espaço de atuação com o objetivo de influir no jogo político. Essa iniciativa fomentava a tendência de 'arregimentar o negro' com fins próprios, tanto no terreno eleitoral quanto, em sentido mais amplo, como grupo social integrado, autônomo e capaz de manejar livremente, em fins próprios, sua parcela de poder político. (FERNANDES, 1965, p. 21).

A atuação da FNB constituiu-se como uma das mais importantes organizações de conquistas para o negro em todos os setores da vida brasileira. Outras tentativas de organização para a integração dos negros à sociedade ocorreram sob a forma de mobilização, como movimentos de protesto e pressão contra o Estado para se integrarem plenamente à sociedade, entre os quais se destacam:

> Congresso Afro-Campineiro, ocorrido na cidade de Campinas (SP) em 1938; fundação da Associação dos Brasileiros de Cor, na cidade de Santos (SP); a Associação José do Patrocínio (1941), no Rio de Janeiro; a União dos Homens de Cor dos Estados Unidos do Brasil (1943), organização esta que também existia na cidade de Porto Alegre, e o Teatro Experimental do Negro (1944-1964), este, sem dúvida, a mais importante organização de afro-brasileiros que atuou no período pós-Estado Novo e até os anos 60, importância essa justificada não só por sua durabilidade no tempo, como também por suas significativas realizações. (SISS, 2004, p. 10).

A segunda metade da década de 1970 foi marcada pelo fortalecimento dessas organizações de ativistas que pensaram na necessidade da criação de um Movimento Negro nacional que fosse capaz de unir outras organizações existentes. De fato, isso aconteceu em 1978, quando foi criado o Movimento Negro Unificado - MNU - Contra a Discriminação Racial.

Já na década de 1990, entre os diversos protestos e importantes eventos que ocorreram, a "Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo Pela Cidadania e a Vida",

realizada pelas entidades negras brasileiras de todo o país, em 20 de novembro de 1995, na cidade de Brasília, foi e é reconhecida como o evento social mais importante para a luta da população negra. Na ocasião, os organizadores do evento entregaram ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial", que continha inúmeras propostas, distribuídas nos seguintes eixos: Democratização da informação, Mercado de Trabalho, Educação, Cultura e comunicação, Saúde, Violência, Religião e Terra (MARQUES, 2014). Essas medidas representaram a concretização da luta dos negros brasileiros por igualdade.

Além das pressões do Movimento Negro, a presença de parlamentares negros no Congresso Nacional brasileiro foi determinante para aumentar o debate sobre a questão racial no Poder Legislativo e concretizar algumas reivindicações da população negra por meio de Projetos de Lei para as áreas da educação, emprego, saúde, violência, cultura, comunicação e religião (SANTOS, 2007, p. 172).

Entre as conquistas do Movimento Negro desde a década de 1990 até os dias atuais, destacamos: a) A Lei estadual do Rio de Janeiro nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, disciplinada pelo Decreto nº 30.766, de 04 de março de 2002, que instituiu cota de até 40% (quarenta por cento) para a população negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e à Universidade do Norte Fluminense - UENF. b) No âmbito nacional, em 2003, por meio da Medida Provisória nº. 111, (complementada pelo Decreto Presidencial nº. 4.651, de 27 de março de 2003) é criada a Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial – SEPPIR, um órgão federal específico para a promoção da igualdade racial. c) No mesmo ano, é sancionada a Lei 10.639/03, que inseriu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, bem como oficializou o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". d) Lei das cotas aprovada pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A Lei prevê a reserva de 50% das vagas em estabelecimentos de ensino superior e médio da rede federal de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas, combinando também critérios étnicos, raciais e sociais.

Caminhos abertos pela Lei 10.639/2003 e as possibilidades de um currículo intercultural

A Lei 10.639/2003 é uma das principais ferramentas legais para a educação das relações étnico-raciais e, apesar de dizer que os conteúdos da História e

Cultura Africana e Afro-brasileira devem ser ministrados preferencialmente nas disciplinas de História, Artes e Literatura, esse rol não é taxativo, o que de certo modo permite ao professor de Educação Física implementar esses conteúdos a fim de valorizar as culturas diferentes, com o ensino de jogos, brincadeiras e danças, entre outras atividades. Nas atividades práticas que dão mais liberdade às crianças é possível coibir o preconceito e o racismo ainda presentes na nossa sociedade e, consequentemente, na escola.

Com o estudo e a valorização da História e da cultura afro-brasileira e dos africanos, pode-se idealizar a ruptura com as visões eurocêntricas de interpretação da construção da sociedade brasileira, o que contribui para a ressignificação das relações étnico-raciais e a superação do etnocentrismo que estão tão intrínsecos nos currículos escolares até mesmo no ensino superior.

No Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, existem várias metas, objetivos, planos de ações e atribuições dos sistemas de ensino municipal, estadual e federal que visam a um currículo que enfatize os temas em questão e que favoreça a afirmação da identidade do aluno negro. Porém como mudar o pensamento que a sociedade tem sobre o negro se ainda hoje:

> Os negros não são retratados na televisão, filmes e na mídia. Nesses veículos há uma superabundância de pessoas brancas, particularmente louras, apresentadas como símbolos de beleza e usadas para retratar a realização dos sonhos da classe média. Modelos negros estão virtualmente ausentes nos livros, textos brasileiros e a história africana raramente é ensinada nas escolas. As referências negras, quando existem, tendem a ser nos esportes e na música popular. (TELLES, 2003, p. 240-241).

A universidade não se distancia muito disso. Ela ainda reflete o eurocentrismo presente na sociedade. Quijano (2005, p. 235), ao analisar essa estrutura, considera que:

> [...] aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não

> podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida.

Compreender a construção da identidade negra não é uma tarefa simples e requer uma discussão mais ampla, no sentido de identificar que historicamente "a forma como os segmentos da sociedade são classificados, do ponto de vista da percepção de traços físicos, condiciona a trajetória de vida de cada indivíduo, podendo resultar em estigmas e desvantagens para uns e capital social para outros" (PETRUCELLI, 2013, p. 13).

Apesar de se ter necessidade de estudos aprofundados sobre a identidade negra, podemos ter uma luz que direciona de onde parte o dogma da supervalorização do eurocentrismo: a relação que se estabelece entre mídia e sociedade na construção de representações de África no Brasil, o conhecimento sobre África em circulação na sociedade brasileira é ainda superficial, apesar de a história do país ter se irmanado com a história dos países africanos de língua portuguesa desde o período colonial.

Observamos que há a predominância de duas imagens mais recorrentes de África que são, de um lado, o lugar do exotismo cultural e, de outro, da fome, da miséria e das estatísticas trágicas; aspectos que dificilmente podem ser considerados como positivos. O continente Africano é hoje um lugar que suscita pessimismo, pois quando os países africanos são apresentados aos brasileiros geralmente se faz de maneira reducionista e simplificada, o que contribui para um fenômeno que se convencionou chamar no cenário internacional de "afro-pessimismo".

O embaixador de Cabo Verde, Daniel Pereira, confirma essa visão de que as informações sobre o continente africano disponíveis na mídia brasileira não são exatas, o que prejudica a autoestima de afrodescendentes: Pensar no continente africano apenas como o lugar da fome, da miséria, da AIDS e das guerras internas não só é um ato de ignorância, mas também não contribui para a formação e a estima dos nossos afrodescendentes. Tudo isso – fome, guerras, doenças – é em parte certo, mas a África não é só isso. Cada vez mais o continente constitui-se culturalmente e avança rumo ao desenvolvimento.

A sociedade brasileira naturalizou e legitimou a identidade branca como superior. As demais "tonalidades de cor" de pele são hierarquizadas e, quanto mais "escura", maiores são as possibilidades de serem discriminadas. A cor "parda" é sempre alvo de interpretações errôneas ou intencionais, no sentido de tentar negar a ancestralidade afro-brasileira e aproximar-se mais do branco, no contexto do "Mito da democracia racial":

> [...] a discriminação contra os pardos é menor do que contra os pretos, mas a renda dos pardos se aproxima da dos pretos e não da dos brancos. Sendo assim, a principal segmentação racial se dá entre os brancos e não-brancos, mesmo que, geralmente, os pretos sofram mais discriminação que os pardos. (TELLES, 2003, p. 231).

Por outro lado, verifica-se que a autodeclaração dos negros ou afro-brasileiros que corresponde à soma de pretos e pardos tem aumentado significativamente, desde o Censo de 1991. Muitos que se autodeclaravam brancos agora se identificam como pardos, e outros que se autoclassificavam como pardos agora se denominam pretos. Essa mudança pode ser atribuída às políticas afirmativas, de afirmação identitária, pela valorização da raça negra e, consequentemente, ao aumento da autoestima dessa população, no entanto, como afirma Mariano (2014), o Brasil ainda é racista e discriminatório. Não é que da noite para o dia que o país tenha deixado de ser racista, mas existem políticas. As demandas (da população negra), a questão da exclusão, tudo isso começou a fazer parte da agenda política.

O acesso de pretos e pardos ao ambiente universitário vem ajudando esses sujeitos a questionarem o mito da democracia racial e a denunciarem atitudes discriminatórias que os levem a serem identificados pelos outros como "[...] uma identidade legítima, que não pode ser usada para justificar a dominação e a exploração econômica, como se fez e se faz no Brasil desde os tempos da colonização" (BACKES, 2006, p. 441).

Sabe-se que currículo é um meio de transmissão de conhecimentos e informações capaz de fixar posições de poder/saber na sociedade em que se está inserido. Por esse motivo, os estudos étnicos-raciais advindos da Lei 10.639/2003 não devem ser retirados do currículo escolar, político e social. Depois de mais de uma década da lei, é possível que ela tenha contribuído para a transformação dessa realidade. Nesse sentido, Silva (1995, p. 84) nos mostra que: "[...] o currículo não é um meio neutro de transmissão de conhecimento ou informações, [...] e essas narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos". É fato que historicamente a educação brasileira etnocêntrica europeia tem uma raiz muito forte e hierarquizou as culturas, os valores e as crenças que construíram nosso país. A ausência do interesse, juntamente com um conhecimento estereotipado sobre o continente africano, são os fatores que podem contribuir para a discriminação dos cidadãos negros e afrodescendentes.

Para a área da Educação Física e a formação do professor de Educação Física, disciplina que é o objeto de estudo desta pesquisa, temos como base os PCNs de 1997, dos

quais cito abaixo alguns trechos referentes à construção de um ensino que vise a uma educação antirracista e democrática. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), o que se espera de um aluno no final do primeiro ciclo é que ele seja capaz de:

> Participar de diferentes atividades corporais procurando adotar uma atitude cooperativa e solidaria, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais. Conhecer, valorizar, apreciar, desfrutar de algumas manifestações culturais, corporal presentes no cotidiano. No final do segundo ciclo um dos critérios de avaliação do professor para o aluno é que: "o aluno reconheça as formas de expressão de cada cultura e espera-se também que o aluno tenha uma postura receptiva, não discrimine produções culturais por quaisquer razões sociais, étnicas ou gênero" (BRASIL/PCNs, 1997, p. 63).

Embora as discussões presentes nos PCNs tenham se fundamentado na perspectiva multicultural, ou seja, no respeito das diferentes culturas, atualmente é possível ampliar esse debate para reconhecer que as culturas dialogam e influenciam o currículo, as práticas pedagógicas e a formação identitária do povo brasileiro.

Nesse contexto, Candau (2002, p. 9) observa que:

> A instituição escolar esta construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constitui hoje um grande desafio para todos os educadores.

É nesse cenário que um currículo intercultural, multicultural e decolonial tem influenciado o currículo educacional, pois a tarefa de quebrar o mito democracia racial não é fácil, apesar de sabermos que se for trabalhado o tema étnico-racial de forma sistemática na educação básica, trazendo valorização da cultura afro-brasileira e africana, questões sobre a diferença, a diversidade e a pluralidade, é possível consolidar o que chamamos de decolonização do saber/ser. Estaremos então contribuindo para a superação do silenciamento do racismo e dos grupos subalternizados, negros, índios, mulheres e camponeses, entre outros.

DESENVOLVIMENTO

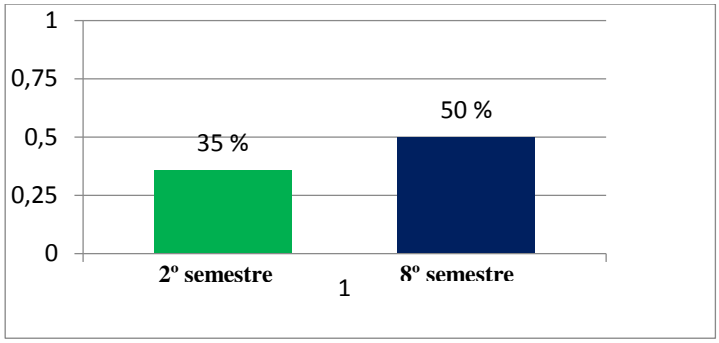
Nesta seção apresentamos as análises comparativas de dois grupos de entrevistados. O primeiro grupo, composto por acadêmicos do segundo semestre, num total de 28 (vinte e oito) e do oitavo semestre, com 18 (dezoito) acadêmicos do curso Licenciatura em Educação Física da UFGD. A hipótese levantada na pesquisa é de que os graduandos não têm conhecimento significativo sobre os conceitos propostos pelas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais, tema muito importante para o desenvolvimento de uma educação que visa à formação antirracista, democrática e plural.

Para a investigação do questionamento base, que é "em que medida os acadêmicos de licenciatura em Educação Física receberam formação sobre preconceito, discriminação racial e conhecimentos sobre as relações étnico-raciais?" foi aplicado um questionário para os dois grupos citados. O questionário continha 5 (cinco) perguntas de múltipla escolha. Para fins metodológicos, adotamos os seguintes critérios: cada questão teve ponto 1 (um) quando o investigado acertava e 0 (zero) quando ele errava, com o propósito, a partir disso, de avaliar um tema referente aos conteúdos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana.

Na primeira questão, o tema avaliado entre os grupos foi estereótipo. Escolheu-se a Jamaica, por ser um país que deixa dúvidas quanto a sua localização geográfica e que tem como principais características 80% da população ser de etnia africana, descendentes de Gana, Igbo e Nigéria, ou seja, a maior parte da população jamaicana é de cor preta, e ser um país economicamente subdesenvolvido. Então a pergunta formulada foi: Em qual continente está localizada a Jamaica? Pergunta simples que mexe com o imaginário do pesquisado, já que a construção que temos e o que é afirmado pela mídia e pelas notícias é que "todo país pobre e cuja população for negra se localiza na África".

Gráfico 1. Conhecimento sobre o termo estereótipo



Fonte: Dados da pesquisa/2016 (Elaborado pelo autor).

A média de acertos entre o segundo e o oitavo semestre nos mostrou que os grupos reafirmaram que o conhecimento sobre o continente africano, seus países e suas culturas, é muito superficial. Na concepção da maioria dos entrevistados, todos os negros são oriundos da África. A Jamaica está localizada no continente Americano, mas os

estereótipos construídos ao longo da formação escolar e o senso comum levam a esses equívocos.

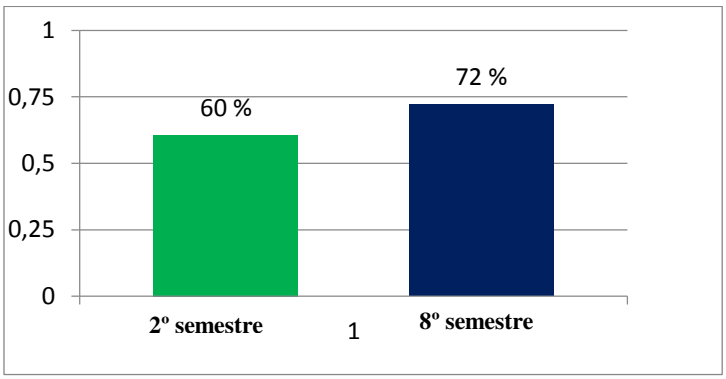
Na visão de Mia Couto (2005, p.57), escritor moçambicano, "infelizmente a imagem de África já está construída e sedimentada por muito preconceito e muita ignorância".

Na segunda questão, o tema avaliado foi "O mito da democracia racial", conceito construído para afirmar que no Brasil existe discriminação racial:

> Portanto, as circunstâncias histórico-sociais apontadas fizeram com que o mito da 'democracia racial' surgisse e fossem manipulados como conexão dinâmica dos mecanismos societários de defesa dissimulada de atitudes, comportamentos e ideais 'aristocráticos' da 'raça dominante' (FERNANDES, 1980, p. 237).

Para a próxima questão, ilustramos uma ocasião em que os alunos se encontram em uma situação de conflito logo após o empate em uma partida de futsal, na aula de Educação Física. Como critério de desempate, eles propõem outra partida chamada de "neguinha", termo usado popularmente para que seja realizada outra partida como critério de desempate. A pergunta feita no questionário foi sobre qual, para os entrevistados, era o significado do termo usado. Vejamos os resultados no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Conhecimento dos entrevistados sobre o Mito da Democracia



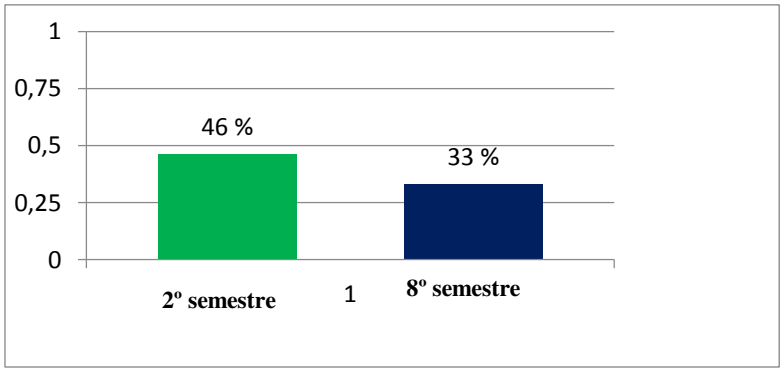
Fonte: Dados da pesquisa/2016 (Elaborado pelo autor).

Considerou-se certo quando o entrevistado assinalou como termo preconceituoso e errado quando os entrevistados apontavam como sendo um termo comum e popular. O gráfico mostra que a média de acertos entre os dois grupos é maior do que a que se deu na questão anterior. Por outro lado, a diferença de acertos entre o segundo e o oitavo semestres está muito próxima, o que confirma a hipótese levantada: espera-se isso mesmo, pois para validar a hipótese é necessário que os grupos investigados sempre apontem resultados semelhantes, e de fato foi o que aconteceu.

O negro aparece nas representações coletivas brasileiras de forma inferiorizada, por isso os estereótipos emitem juízos de valores aos indivíduos regulando sua conduta social. Para evidenciar tal fato, Fernandes (2008, p. 141) nos mostra alguns ditos populares: "[...] preto não é gente; negro, quando não suja na entrada, suja na saída; negro na festa de branco é o primeiro que apanha e o último que come; deitado é uma laje, comendo é um porco, sentado é toco".

Na terceira questão, o tema foi o conhecimento da Lei 10.639/03, conhecida como a "Lei BenHur" em consideração ao autor do projeto da lei, quando ainda era deputado federal por Mato Grosso do Sul, pelo partido dos trabalhadores, BenHur Ferreira. Vejamos no gráfico abaixo e observemos os resultados.

Gráfico 3. Conhecimento dos entrevistados sobre a Lei nº10.639/03



Fonte: Dados da pesquisa/2016 (Elaborado pelo autor).

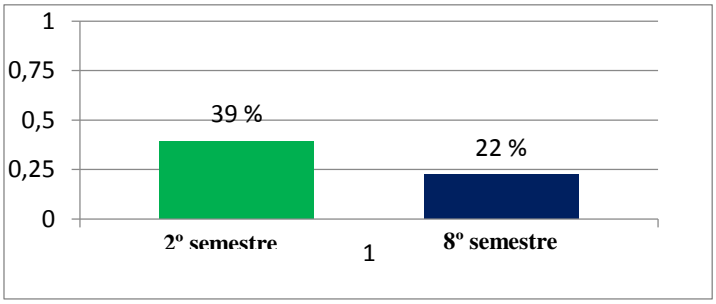
O resultado apresentado no gráfico nos deixa preocupados, pois nota-se pela média de acertos, que os entrevistados do segundo e do oitavo semestres do curso possuem baixo conhecimento sobre uma das principais leis que nos amparam legalmente na elaboração de uma aula que possa trabalhar com os conteúdos propostos pelas diretrizes das relações étnico-raciais. Vale ressaltar que os acadêmicos do segundo semestre têm uma vida acadêmica de no mínimo uns três anos pela frente, no entanto o oitavo semestre é o último período de graduação do curso, e os resultados se tornam preocupantes, pois estes logo estarão em sala de aula sem o conhecimento mínimo necessário:

> Quando as diferenças culturais são trabalhadas numa perspectiva estereotipada, focalizando-se apenas superficiais fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente e com isso não consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem. (FLEURI; SOUZA, 2003, p. 82).

Na quarta questão, o tema foi a concepção dos entrevistados sobre história Afro-brasileira, por meio da seguinte indagação: O Brasil já teve algum presidente Negro? É

comum o estudo da história do Brasil, entretanto o que conhecemos é sempre a mesma história de valorização do eurocentrismo colonial e da subordinação do negro ao papel de escravo. Vejamos os resultados obtidos, analisando o gráfico a seguir:

Gráfico 4. Conhecimentos dos entrevistados sobre história Afro-brasileira



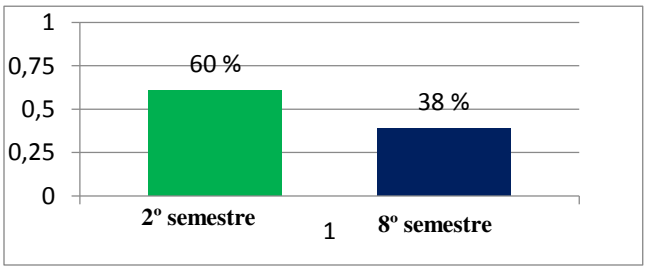
Fonte: Dados da pesquisa/2016 - Elaborado pelo autor.

Pela análise dos dados obtidos, podemos observar que o segundo semestre teve um êxito maior em seu resultado, porém a diferença entre as médias é quase imperceptível. O fato é que ambos os grupos mostram o quanto a história do Brasil está voltada ao colonialismo e à simplificação do povo africano na formação do nosso país. Pois o Brasil já teve um Presidente Negro[9]. Para Fernandes (1972, p. 176), "determinados fatores contribuíram para manter a desigualdade étnica em diversos níveis como os padrões socioculturais estranhos à ordem competitiva".

Nesse sentido, Marques (2014) diz que "os estudos sobre temas decorrentes da história e cultura africana e afro-brasileira não se restringe apenas à população negra, mas diz respeito a todos os brasileiros, cidadãos atuantes numa sociedade plural e multiétnica, visando à construção de uma sociedade democrática e igualitária".

Na quinta e última pergunta do questionário, o tema foi a autodeclaração de raça/cor. A questão se refere à quantidade de pessoas brasileiras que se declaram de cor preta ou parda no nosso país, os resultados podem ser analisados no gráfico abaixo.

Gráfico 5. Conhecimento dos entrevistados sobre População Cor/Raça



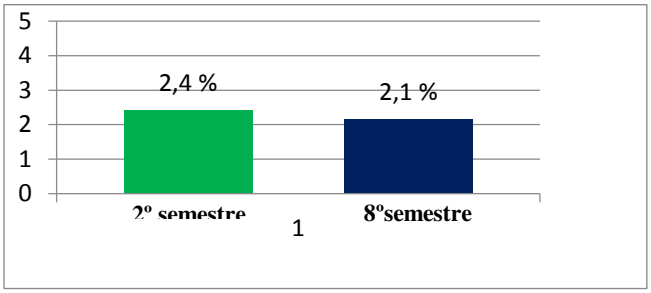
Fonte: Dados da pesquisa/2016 - Elaborado pelo

Os resultados obtidos na pesquisa mostram que a média de acertos do segundo semestre mais uma vez é maior que a do oitavo, confirmando, assim, que o tempo de permanência na faculdade por semestre pouco ou nada contribui para a aquisição de conhecimento no que se diz respeito às relações étnico-raciais referentes à cor/raça:

> A cor foi, portanto, selecionada como a marca racial que serviria para identificar socialmente os negros e os mestiços. Ela passou a ser um símbolo de posição social, um ponto de referência imediatamente visível e inelutável, através do qual se poderia presumir a situação de indivíduos isolados, como sociedade e como pessoa, tanto quanto definir o destino de uma raça. (FERNANDES, 2008, p. 95).

Os dados mostram que, de modo geral, entre os grupos entrevistados, o desempenho, a diferença e a média entre um grupo e outro são diminutos, e que esses resultados servem para apontar o quanto nossos acadêmicos desconhecem as relações étnico-raciais e a importância desta para a transformação de uma sociedade antirracista, democrática e multicultural. Vejamos o gráfico a seguir.

Gráfico 6: Comparação Geral dos Grupos Pesquisados - Resultado Final



Fonte: Dados da pesquisa/2016 (Elaborado pelo autor).

Este estudo permitiu evidenciar que os alunos, futuros profissionais da Educação Física, entram e saem da vida acadêmica sem adquirir uma mudança significativa no que se refere a seu conhecimento acerca da temática étnico-racial. Isso é algo muito preocupante, pois, como afirmam Araújo e Santos (2009), a Educação Física tem um papel de grande importância na formação de valores do aluno, devido às situações que acontecem nas aulas, mas se o professor não tiver autonomia e atitudes que possam trabalhar essas características, a disciplina pode perder o seu significado.

Na tentativa de encontrarmos respostas ou justificativas para resultados tão negativos referente às relações étnico-raciais apresentados nessa pesquisa, procuramos investigar as disciplinas e as respectivas ementas que compõem a grade curricular do curso

de Educação Física Licenciatura da UFGD, e que podem contribuir ou têm relação direta com a formação desses acadêmicos.

Quadro 1 – Disciplinas e ementas

Disciplinas da universidade	EMENTA	CH
Cidadania, Diversidades e Direitos Humanos	Compreensão histórica dos direitos humanos; Multiculturalismo e relativismo cultural; Movimentos sociais e cidadania; Desigualdades e políticas públicas; Democracia e legitimidade do conflito.	72
Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais	Teorias Raciais; Interculturalidade, Diversidade de Saberes e Descolonização dos Saberes; História e Cultura Afro-brasileira em Mato Grosso do Sul; História e Cultura Indígena em Mato Grosso do Sul; Colonialidade e Relações de Poder nas Relações Étnico raciais; O fenômeno do Preconceito Étnico-racial na Sociedade Brasileira; Políticas Afirmativas e a Sociedade Brasileira.	72
Educação, Sociedade e Cidadania	A educação na formação das sociedades; Educação, desenvolvimento e cidadania; Políticas públicas e participação social; Políticas afirmativas; Avaliação da educação no Brasil; Educação, diferença e interculturalidade.	72
Disciplinas de formação comum	**EMENTA**	
Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial	Cultura, diversidade, pluralismo, identidade e reconhecimento. Introdução à História e cultura africana e afro-brasileira. Cultura, artes e linguagens africanas e afro-brasileiras. Cultura, artes e linguagens indígenas.	72
Disciplinas obrigatórias do curso	NENHUMA ENCONTRADA	

A grade curricular do curso, com suas respectivas ementas, aparentemente encontra-se completa, uma vez que encerra os termos: África, história Afro-brasileira e preconceito étnico-racial, entre outros. Identificamos, contudo, uma falha, pois entre as disciplinas selecionadas não foram encontrados, de forma objetiva, os temas: Lei 10639/03; "Mito da democracia Racial" e estereótipo, itens valiosos no debate sobre as questões que envolvem discriminação e preconceito étnico-racial.

Nota-se que dentro das exigências das disciplinas obrigatórias do curso não se encontra nenhuma disciplina que tenha relação direta com os conteúdos relacionados à história Afro-brasileira e africana. Também não foi encontrado conteúdo de relações étnico-raciais, tema tão presente no ambiente escolar, porém de forma negativa, como o preconceito, a discriminação e o mito da democracia racial, que por muitas vezes por desconhecimento acabam firmando mais e mais o desrespeito e o racismo velado na nossa sociedade, impregnando ainda mais o nosso comportamento preconceituoso e racista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de o Movimento Negro ter reivindicado políticas públicas para a igualdade racial e a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo, observa-se

que a formação inicial dos professores de Educação Física da UFGD não contempla as exigências previstas na lei.

Analisando os dados da pesquisa e comparando-os com a grade curricular, é possível associá-los e evidenciar que na busca da melhoria para a qualidade do ensino na formação do professor de Educação Física se faz necessário um diálogo entre os docentes e discentes do curso, com o fito de solucionar os apontamentos levantados por esta pesquisa.

Pensando que o curso é de licenciatura e o objetivo principal é formar professores que irão contribuir na formação de cidadãos, pode-se utilizar a hipótese do problema central desta pesquisa como ponto de partida para futuras investigações de políticas educacionais relacionadas à formação do professor no curso de Educação Física da UFGD. Seu propósito seria a qualidade educacional capaz de atingir a excelência em conteúdos de relações étnicos-raciais, uma vez que o atual apresenta grandes fragilidades que precisam ser solucionadas.

A pesquisa nos mostrou a realidade preocupante com relação a um grupo de futuros professores que irão para a sala de aula sem preparo para lidar com a discriminação, o preconceito e o estereótipo, favorecendo, assim, a exaltação do mito da democracia racial.

Faz-se necessário que novas investigações e pesquisas sejam realizadas, com a utilização de outros métodos e meios, outras ferramentas que aprofundem a investigação a respeito da formação do professor de Educação Física na UFGD. Que essas pesquisas busquem analisar a relação dos conteúdos étnico-raciais e suas contribuições ao ambiente escolar, para que os resultados apontados aqui possam ser compreendidos e tais lacunas sejam preenchidas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Larissa Cardozo, SANTOS, Victor Carneiro dos. *A importância da Educação Física Escolar na Formação Social dos Alunos da Educação Infantil.* Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003. *Diário Oficial* da União, de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei nº 12.711/2012. *Diário Oficial* da União, de 29 de agosto de 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Educação Física: Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, v. 7, 1997.

BACKES, José Licínio. *Articulando raça e classe:* efeitos para a construção da identidade afrodescendente. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 429-443, maio/ago. 2006.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Rev. Bras. Educ*., Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, Apr. 2008.

COUTO, Mia. *Pensa tempos* – Textos de opinião. 2. ed. Lisboa: Caminho, 2005. p.53-70.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes:* no limar de uma nova era. (v. 1) São Paulo, Ática, 1978.

FERNANDES, Florestan; BASTDE, Roger. *Brancos e negros em São Paulo*. São Paulo: Global, 2008.

LIMA, Maria Manuel. *Considerações em torno do conceito de estereótipo:* uma dupla abordagem. Lisboa: Aveiro, 1996.

MARIANO, Jeferson. *Cresce o número de pessoas que se autodeclaram negras, segundo o IBGE.* Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/2012/07/cresce-o-numero-de-pessoasque-se-autodeclaram-negras-segundo-o-ibge>. Acesso em: 12 fev. 2016.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Inter/multiculturalidade e formação continuada de educadores: o protagonismo do movimento social negro por uma Pedagogia Decolonial. *Revista Série- Estudos- UCDB,* Campo Grande, n. 37, p. 121-139, jan./jun. 2014.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais/ Projetos Globais:* colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2003.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: Schwarcz, Lilia Moritz e Queiróz, Renato da Silva. (Orgs.) *Raça e diversidade*. São Paulo, Edusp; Estação Ciência: Edusp, 1996, p. 213-229.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: urocentrismo e ciências sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3.ed. Buenos Aires: *CLACSO*, 2005, p. 227-278.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abril, 2010.

PETRUCELLI, Jose Luis. O mapa da cor no Ensino Superior. Programas Políticos na Educação Brasileira. *Serie Ensaios & Pesquisa. Rio de Janeiro.* Universidade do Rio de Janeiro, 2013, p. 23.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos**.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000: p. 168-184.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche:* a poética e a política do texto curricular. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1995. p. 76-92.

SISS, A.; OLIVEIRA, I. de. *Trinta anos de ANPEd:* as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21 - marcas de uma trajetória. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt21-%20 Ahyas%20-%20int%20.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira:* uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003. p. 234-251.

HANDEBOL NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DO CONHECIMENTO DE ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO

HANDBALL AT SCHOOL: AN ANALYSIS OF KNOWLEDGE STUDENTS OF HIGH SCHOOL

Victor Hugo Cordeiro[1]
Gustavo Levandoski[2]

RESUMO: O Handebol é uma modalidade esportiva coletiva que de acordo com a literatura, está entre os três esportes mais praticados no Brasil. Este estudo descritivo com delineamento não probabilístico teve por objetivo, analisar o nível de conhecimento do conteúdo esportivo Handebol na disciplina de Educação Física, através de um questionário contendo 10 questões fechadas a respeito das regras, sistemas táticos, atualidades e história. Participaram do estudo 283 alunos do ensino médio de escolas públicas das cidades de Mundo Novo e Dourados no estado de Mato Grosso do Sul. A análise dos dados foi realizada por meio de estatística descritiva e inferencial, através do teste U de Mann Whitney, adotando um p< 0,05. Os resultados indicaram que apenas 44,2% sabem qual o número de atletas que compõem a equipe; 87,3% sabem quantos passos caracteriza uma andada; 29,3% não sabem qual a distância do tiro de 7 metros; e 36,7% não sabem que o saque não é um fundamento do Handebol. Considera-se que o conhecimento dos participantes pesquisados neste estudo é insatisfatório, uma vez que estes estudantes estão concluindo o ciclo de vida estudantil.

Palavras-chave: Educação Física. Handebol. Ensino Médio.

ABSTRACT: The Handball is a collective sport that according to the literature, is among the three sports most practiced in Brazil. This descriptive study with non probabilistic design aimed to analyze the level of knowledge of sports content Handball, taught in Physical Education, through a questionnaire containing 10 evaluative questions about the rules, tactical systems, updates and history. The study included 283 high school students from public schools in the cities of the Mundo Novo and Dourados in Mato Grosso do Sul. Data analysis was performed using descriptive and inferential statistics, using the t test, adopting p <0 05. The results indicated that only 44.2% know that the number of athletes who make up the team; 87.3% know how many steps features a walk; 29.3% do not know what the shooting distance of 7 meters; and 36.7% do not know that the withdrawal is not a foundation of Handball. It is considered that knowledge of the participants surveyed in this study is unsatisfactory, since these students are completing the student life cycle.

Keywords: Physical Education, Handball, High School.

INTRODUÇÃO

O Handebol é uma modalidade esportiva coletiva das mais ricas que existe (TENROLLER, 2008), cujo objetivo é conduzir a bola e arremessá-la com as mãos ao gol

[1] Graduado em Educação Física da UFGD, Dourados/MS.
[2] Professor Doutor do curso de Educação Física da UFGD. *E-mail*: glevandoski@gmail.com

adversário. A palavra Handebol surgiu a partir do termo inglês *Handball*, em que *Hand,* significa mão e *ball* significa bola, mas também pode ser chamado de Andebol, Handebol.

Atualmente, este esporte vem sendo praticado em inúmeras escolas, parques, centros esportivos. Foi também denominado de handebol moderno, quando surgiu por meio do professor alemão Karl Schelenz, no século XX, na Alemanha. Tal forma era jogado em campos de futebol, com 11 jogadores em cada equipe. Essa modalidade se tornaria cada vez mais praticável ao redor do mundo. Em 1934, pela primeira vez o handebol seria incluído nos Jogos Olímpicos. Na década de 60, deixa-se de se jogar em campos, passando a ser jogado em ginásios (ALMEIDA; DECHECHI, 2012). O Brasil teve seu auge esportivo na modalidade no ano de 2013, quando conquistou seu primeiro título mundial na categoria feminina. Por conta desta importante conquista, o número de praticantes teve um aumento significativo, principalmente para os escolares do sexo feminino.

A escola, atualmente, é o principal meio de iniciação para muitos alunos no esporte e em especial o Handebol (JOAQUIM, 2011). Segundo Reverdito e Scaglia (2007) "os alunos procuram satisfazer o mundo intrínseco, no qual por meio do jogo jogado pode ser colocado para fora e permitindo-os gritar ao mundo que é jogante". Para tal, é preciso que se faça necessário estabelecer um campo pedagógico, fazendo com que esse aluno participe da interação entre esporte-professor-aluno, experimentando as mais diversas formas de aprendizado da modalidade.

Para Trichês e Trichês (2010), o campo pedagógico do esporte além de ampliar o campo experimental do aluno, cria obrigações, estimula a personalidade cognitiva e física, e oferece chances reais de integração social e o Handebol que está incluído neste processo pode servir como um instrumento positivo dentro deste contexto importante para a área da Educação Física escolar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), o ensino dos esportes enquanto eixo temático viabiliza a execução de fundamentos, no caso do handebol (passe, drible, finta, arremesso, progressão e recepção), bem como as diferentes vivências das situações de jogo. Pereira (2000) e Joaquim (2011) apontam para a necessidade de novas pesquisas no campo escolar, contemplando os esportes, principalmente o Handebol, sendo este em plena ascensão devido às olimpíadas e os campeonatos mundiais.

Recentemente, alguns estudos evidenciaram questões sobre o Handebol, analisando a composição corporal e aptidão física de atletas escolares (LEVANDOSKI et. al. 2008), a avaliação da aprendizagem (RICCI et al. 2011; RAMARI, 2011), a importância do esporte na cultura físico-esportiva de escolares (SILVA et. al. 2011) e o scout técnico sobre os fundamentos ofensivos e defensivos em uma competição esportiva (SILVA, 2012).

Assim, é necessário que haja a realização de pesquisas em ambiente escolar, afim de que subsidiem a prática pedagógica e a preocupação com o aprendizado individual e coletivo, em que considere o aluno como ser social e cultural, já possuindo um conhecimento adquirido pelas relações que se estabelecem ao longo de sua vida (SOUZA, 2007).

Dessa forma, este estudo teve como objetivo verificar qual o nível de conhecimento do Handebol entre estudantes das cidades de Mundo Novo e Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul.

METODO

Este é um estudo descritivo e não probabilístico que analisou a percepção sobre os conhecimentos acerca da modalidade de Handebol em 283 estudantes (133 meninos e 150 meninas) regularmente matriculados no Ensino Médio. A idade dos estudantes variou entre 14 a 24 anos para o grupo feminino e de 14 a 26 anos para o grupo masculino, de cinco escolas estaduais do estado de Mato Grosso do Sul, sendo quatro do município de Mundo Novo e uma do município de Dourados, sendo estes escolhidos por acessibilidade.

A cidade de Dourados foi fundada em 1935. Está localizado na parte centro sul do estado de Mato Grosso do Sul e sua área territorial é de 4.086,237 km². A população do município é de 212.870 habitantes, sendo que 7.157 são estudantes regularmente matriculados no ensino médio (IBGE, 2015). Já a cidade de Mundo Novo foi fundada em 1977. Está localizado no extremo sul de Mato Grosso do Sul e sua área territorial é de 477.780 km². A população do município é de 17.884 habitantes, sendo que 530 são estudantes regularmente matriculados no ensino médio (IBGE, 2015).

O questionário para avaliar o nível de conhecimento dos alunos foi elaborado a partir dos estudos de (GRECO, 2012; TENROLLER, 2008; SIMÕES, 2002 e Manual de Regras da CBHb). Foram elaboradas 10 perguntas fechadas, contendo quatro opções de resposta sendo uma opção verdadeira, aplicadas na forma individual com cada participante, com tempo médio de dez minutos, conforme descrito no anexo.

O estudo seguiu as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (196/96), editadas pela Comissão Nacional de Saúde e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados. Os valores coletados foram organizados e analisados por meio do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 18.0). Utilizamos estatística descritiva para indicar o percentual de frequência relativa e estatística inferencial através do teste U de Mann Whitney, para comparação entre o sexo e cidades tendo como nível de significância $p<0,05$.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos dados está organizada em três seções. Todas as seções se referem ao nível de conhecimento dos alunos sobre o handebol, sendo a primeira seção com todos os pesquisados, a segunda em relação as cidades de Mundo Novo e Dourados e a terceira na comparação entre meninas e meninos. Buscou-se verificar se os dados diferiam em relação ao sexo dos participantes e as regiões distritais, ressaltando-se somente os casos em que foi possível observar diferenças significativas.

Tabela 1. Frequência das respostas sobre os itens do questionário de todos os alunos

Itens do questionário	Erros	Acertos
Q1. Quantos segundos o jogador pode ficar segurando a bola nas mãos, sem fazer nenhum movimento?	92,2%	7,8%
Q2. Quantos jogadores podem começar um jogo de handebol (máximo)?	55,8%	44,2%
Q3. Qual dos sistemas ofensivos ou defensivos abaixo não faz parte de um jogo de handebol?	68,9%	31,1%
Q4. Qual o único jogador que pode utilizar os pés no jogo de handebol?	9,5%	90,5%
Q5. Quantos passos um jogador pode dar com a bola sem que se caracterize o sobrepasso (andada)?	12,7%	87,3%
Q6. Qual destas punições não se aplica no handebol?	60,1%	39,9%
Q7. Qual dos fundamentos a seguir não faz parte do handebol?	21,2%	78,8%
Q8. O tiro de sete metros é considerado o pênalti do handebol. Sendo assim, qual é a distância entre o local do tiro de sete metros e a baliza (gol)?	29,3%	70,7%
Q9. Em que ano o Brasil conseguiu seu primeiro titulo mundial de handebol?	74,6%	25,4%
Q10. São fundamentos do handebol?	36,7%	63,3%

Na *Tabela 1*, consta a frequência das respostas em percentual de todos os alunos participantes da pesquisa acerca do questionário sobre os conhecimentos do handebol. De acordo com a questão 3 (Q3) do questionário, os sistemas possuem como objetivo conseguir vantagem numérica a partir dos passes, em toda a largura da defesa, com cada jogador ocupando sua posição. O sistema 3+3 (2 pontas, 3 armadores e 1 pivô) e 2+4 (2 pontas, 2 armadores e 2 pivôs) são exemplos da funcionalidade dos sistemas ofensivos em quadra (JOAQUIM, 2011). 68,9% dos alunos não conseguem identificar estes sistemas, consequentemente, não obtêm vantagem sobre a defesa, conforme tabela 1.

Tabela 2. Comparação entre as cidades do estado em relação ao questionário

		Cidade 1 n= 101	**Cidade 2** n=182	**p**
Q1. Quantos segundos o jogador pode ficar segurando a bola nas mãos, sem fazer nenhum movimento?	Errou	86,1%	95,6%	0,004 *
	Acertou	13,9%	4,4%	
Q2. Quantos jogadores podem começar um jogo de handebol (máximo)?	Errou	52,5%	57,7%	0,398
	Acertou	47,5%	42,3%	
Q3. Qual dos sistemas ofensivos ou defensivos abaixo não faz parte de um jogo de handebol?	Errou	75,2%	65,4%	0,086
	Acertou	24,8%	34,6%	
Q4. Qual o único jogador que pode utilizar os pés no jogo de handebol?	Errou	13,9%	7,1%	0,066
	Acertou	86,1%	92,9%	
Q5. Quantos passos um jogador pode dar com a bola sem que se caracterize o sobrepasso (andada)?	Errou	16,8%	10,4%	0,123
	Acertou	83,2%	89,6%	
Q6. Qual destas punições não se aplica no handebol?	Errou	65,3%	57,1%	0,178
	Acertou	34,7%	42,9%	
Q7. Qual dos fundamentos a seguir não faz parte do handebol?	Errou	24,8%	19,2%	0,277
	Acertou	75,2%	80,8%	
Q8. O tiro de sete metros é considerado o pênalti do handebol.	Errou	41,6%	22,5%	

Sendo assim, qual é a distância entre o local do tiro de sete metros e a baliza (gol)?				0,001 *
	Acertou	58,4%	77,5%	
Q9. Em que ano o Brasil conseguiu seu primeiro titulo mundial de handebol?	Errou	81,2%	70,9%	0,057
	Acertou	18,8%	29,1%	
Q10. São fundamentos do handebol?	Errou	37,6%	36,3%	0,820
	Acertou	62,4%	63,7%	

(Cidade 1 – Dourados-MS; Cidade 2 – Mundo Novo-MS; *p< 0,05)

A *Tabela 2* corresponde aos valores em percentuais das frequências de respostas às questões do questionário sobre conhecimentos do handebol em escolares do ensino médio, comparados entre as cidades.

Por meio desta análise constatou-se que os alunos na Cidade de Dourados de forma geral, tiveram um índice superior em relação aos alunos da Cidade de Mundo Novo, demonstrando que possuem um conhecimento maior em relação a outra.

Apenas nas questões Q1 e Q8, foi verificada uma diferença significativa no conhecimento dos fundamentos e das regras. A falta de conhecimento que levou ao erro encontrado na Q1 pode estar relacionado a maioria dos alunos associarem ao tempo (4 segundos) que o goleiro de futsal pode ficar de posso da bola as mãos. Na Q8, percebe-se uma falta de atenção na leitura do enunciado, uma vez que a resposta está contida na pergunta, onde praticamente a metade dos alunos da cidade de Dourados errou esta questão.

Tabela 3. Comparação entre o sexo dos participantes em relação ao questionário

		Masc n=133	**Fem** n=150	**p**
Q1. Quantos segundos o jogador pode ficar segurando a bola nas mãos, sem fazer nenhum movimento?	Errou	95,5%	89,3%	0,054
	Acertou	4,5%	10,7%	
Q2. Quantos jogadores podem começar um jogo de handebol (máximo)?	Errou	57,9%	54%	0,511
	Acertou	42,1%	46%	
Q3. Qual dos sistemas ofensivos ou defensivos abaixo não faz parte de um jogo de handebol?	Errou	69,2%	68,7%	0,927
	Acertou	30,8%	31,3%	

Q4. Qual o único jogador que pode utilizar os pés no jogo de handebol?	Errou	6,8%	12%	0,135
	Acertou	93,2%	88%	
Q5. Quantos passos um jogador pode dar com a bola sem que se caracterize o sobrepasso (andada)?	Errou	15%	10,7%	0,272
	Acertou	85%	89,3%	
Q6. Qual destas punições não se aplica no handebol?	Errou	60,2%	60%	0,979
	Acertou	39,8%	40%	
Q7. Qual dos fundamentos a seguir não faz parte do handebol?	Errou	22,6%	20%	0,600
	Acertou	77,4%	80%	
Q8. O tiro de sete metros é considerado o pênalti do handebol. Sendo assim, qual é a distância entre o local do tiro de sete metros e a baliza (gol)?	Errou	28,6%	30%	0,793
	Acertou	71,4%	70%	
Q9. Em que ano o Brasil conseguiu seu primeiro titulo mundial de handebol?	Errou	72,2%	76,7%	0,388
	Acertou	27,8%	23,3%	
Q10. São fundamentos do handebol?	Errou	33,8%	39,3%	0,339
	Acertou	66,2%	60,7%	

*p < 0,05

Para realização desta análise na Tabela 3, os participantes foram divididos em dois grupos: os alunos do sexo masculino e feminino, totalizando um número de 133 e 150 alunos, respectivamente. Por meio do teste estatístico não foram encontradas diferenças estatísticas significativamente nesta comparação indicando a variável "sexo" é indiferente no conhecimento das questões investigadas. Contudo percebeu que as meninas tiveram um maior acerto comparado aos meninos.

De acordo com Joaquim (2011), o nível de conhecimento do handebol em escolares é baixo, subentendendo-se que cabe a escola o papel de transmitir o conhecimento da modalidade ao aluno, por meio das aulas de Educação Física, principalmente nos aspectos teóricos, perpassando pelos conceitos básicos das regras, sistemas táticos e história. De modo geral, as meninas têm um conhecimento e envolvimento maior do que os meninos, logo, o conhecimento delas é significativamente maior do que o deles.

Os resultados desta pesquisa mostraram que estas hipóteses podem ser confirmadas, já que o alto índice de erro como apresentado nas tabelas. Verificou-se ainda em relação ao número total de alunos, que somado a quantidade total de acertos 27,2% acertaram entre 7 e 10 questões; 57,6% acertaram entre 4 e 6 questões; e 15,2% não tiveram acerto ou acertaram até 3 questões confirmam o baixo nível de conhecimento dos escolares.

Talvez este resultado possa ser reflexo da dificuldade tal qual o professor possui em administrar seus conteúdos. Em estudo realizado por Santos e Nista-Piccolo (2011) verificou os conteúdos esportivos nas aulas de Ensino Médio na visão dos professores de Educação Física da rede pública, indicando que as ações governamentais (alterações de propostas e currículos) não modificam em quase nada as aulas ministradas. Os autores reforçam que no caso do conteúdo esportivo, as aulas permanecem com sequências pedagógicas, execução de movimentos e gestos técnicos dos esportes coletivos tradicionais.

Corroborando a este fato percebe-se que os estudantes apresentam constante afastamento da atividade física em seu horário de lazer. Levandoski et. al. (2016) verificou que 49,7% dos estudantes de ensino médio não praticam atividades físicas ou esportivas depois do horário de aula, ou nos finais de semana. Para Busin e Marcon (2012) a falta de motivação nas aulas de Educação Física, bem como a baixa procura por atividades físicas e esportivas extracurriculares também em estudantes de ensino médio é causada pela falta de dinamicidade nas estratégias metodológicas utilizadas pelos professores.

CONCLUSÃO

O presente estudo buscou compreender o nível de conhecimento sobre o jogo de Handebol em estudantes de cinco escolas públicas em Mato Grosso do Sul, constatando um nível de conhecimento insatisfatório dos participantes pesquisados, uma vez que estes estudantes estão concluindo o ciclo de vida estudantil. Vale ressaltar que os alunos pesquisados de Mundo Novo cursam o ensino médio matutino, já em Dourados no período noturno, onde a disciplina de Educação Física não se faz obrigatória.

Faz-se necessário, uma maior vivência dos alunos na modalidade, fazendo com que em possíveis pesquisas futuras, possam obter resultados com maior número amostral e em diferentes regiões não apenas do estado de Mato Grosso do Sul mas em também em outros estados Brasileiros.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é dedicado à senhora Maria de Fátima Lourenço Cordeiro (*in memorian*), por um dia ter acreditado e sonhado que seu filho se tornaria um Professor; e ao meu orientador Gustavo Levandoski por ter despertado “algo” (prazer pela leitura) que estava escondido há muitos anos!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.G.; DECHECHI, C.J. *Handebol conceitos e aplicações*. São Paulo: Manole. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.

BUSIN, D.; MARCON, D. Relações entre a prática de atividades físicas e esportivas escolares e extraescolares de alunos do ensino médio. *Conexões*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, ago. 2012.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE HANDEBOL. *Regras de Jogo*. Disponível em: http://www.brasilhandebol.com.br/noticias_detalhes.asp?id=27182. Acesso em: 18 de julho de 2016.

GRECO, P. J. Metodologia do ensino dos Esportes Coletivos: Iniciação Esportiva Universal, Aprendizado Incidental-Ensino Intencional. *Revista Mineira de Educação Física* (UFV), v. 20, p.145-174, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Perfil das cidades de no estado de Mato Grosso do Sul.* Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=500370&search=mato-grosso-do-sul|dourados|infograficos:-historico. Acesso em: 18 de julho de 2016.

JOAQUIM, M. H. *O Conhecimento do Handebol na Escola e no Treinamento*. Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense Criciúma, UNESC, 2011.

LEVANDOSKI, G.; COELHO, A. S.; MILITAO, J. M. S.; MOURA, M. F.; OLIVEIRA, N. S. Desinteresse pela prática esportiva entre estudantes de ensino médio. In: III *Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão-ENEPEX*. O impacto da universidade na sociedade. Dourados, 2016.

LEVANDOSKI, G; CIESLAK,F; BOTELHO, T.B.; CARDOSO, A.S.; SANTOS, T.K. Composição corporal e aptidão física de atletas de handebol masculino campeões dos XXII Jogos Estudantis Municipais da cidade de Ponta Grossa. *Publ. UEPG Ci. Biol. Saúde*, v.14, n.1, p. 59-65, mar. 2008.

MIRANDA, E. S. de. *Educação Física e a Cultura Corporal*. Disponível em: http://pt.slideshare.net/evandrolhp/handebol-8859661. Acesso em: 30 de agosto de 2016.

NUÑES, P. R. M. Handebol: motivos para a prática do esporte nos atletas das equipes finalistas dos XXI jogos escolares de Campo Grande/MS-2006. In: *VI Encontro Nacional de Professores de Handebol das Instituições de Ensino Superior Brasileiras*. Florianópolis-SC de 03 a 07 de outubro de 2007.

PEREIRA, F. Ensino Médio, Educação Física e Conhecimento. *Rev. paul. Educ. Fís*., São Paulo, 14(1): 32-54, jan./jun. 2000.

RAMARI, Cintia. Avaliação da aprendizagem do handebol por jovens entre 11 e 14 anos a partir do método situacional. *Pensar a prática*. v.14 n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2011.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. A gestão do processo organizacional do jogo**:** uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. *Motriz*, Rio Claro, v.13 n.1 p.51-63, jan./mar. 2007.

RICCI, G. S.; REIS, H. H. B.; MENEZES, R. P.; DECHECHI C. J.; SILVA, N.L., et al. A prática do handebol na cultura fisico-esportiva de escolares do Rio de Janeiro. *Movimento*,17(4): 123-143, 2011.

SANTOS, M. A. G. N. dos; NISTA-PICCOLO, V. L. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 65-78 , mar. 2011.

SILVA, S. E. da. *Análise do jogo de handebol***:** um estudo com escolares entre 10 e 12 anos. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

SIMÕES, A. C. *Handebol Defensivo***:** conceitos técnicos e táticos. São Paulo, Phorte, 2002.

SOUZA, N. P. *O Ensino das Disciplinas Esportivas Coletivas nos Cursos de Licenciatura em Goiás:* um estudo descritivo. Tese (Doutorado) – Faculdade Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

TENROLLER, C. A. *Handebol***:** Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

TRICHÊS, P. B. M.; TRICHÊS, J. R. Handebol: importância do esporte na escola. *Lecturas Educación Física y Deportes*, Año 15, Nº 148, 2010.

ANEXO (Questionário sobre conhecimento do Handebol)

Idade: _____ **Sexo**: (1) masc (2) fem **Série ou Ano**: (1°) (2°) (3°)

1- Quantos segundos o jogador pode ficar segurando a bola nas mãos, sem fazer nenhum movimento?
a-1 b-4 c-2 d-3

2- Qual o máximo de jogadores podem começar um jogo de handebol (titulares)?
a-5 b-7 c-6 d-8

3- Qual dos sistemas táticos de jogo (ofensivos ou defensivos) abaixo não fazem parte de um jogo de handebol?
a-5x1 b-6x0 c-3x2x1 d-3x3x2

4- Qual o único jogador que pode utilizar os pés no jogo de handebol?
a- Pivô b- Ponta c- Goleiro d- Armador

5- Quantos passos um jogador pode dar com a bola na mão, sem que se caracterize uma andada?
a-5 b-7 c-3 d-4

6- Qual destas punições não se aplica no jogo de handebol?
a- Cartão vermelho b- Cartão amarelo
c- Exclusão de 1 minuto d- Exclusão de 2 minutos

7- Qual dos fundamentos a seguir não faz parte do jogo de handebol?
a- Passe b- Drible c- Saque d- Arremesso

8- O tiro de sete metros é considerado o pênalti do jogo de handebol. Sendo assim, qual é a distância entre o local do tiro de sete metros e a baliza (gol)?
a-5 metros b-9 metros c-7 metros d-6 metros

9- Em qual ano o Brasil conseguiu seu primeiro Título Mundial de Handebol Adulto?
a-2011 b-2013 c-2012 d-2014

10- São fundamentos do jogo de handebol:
a-Passe, drible e saque b-Arremesso, passe e chute
c-Finta, drible e passe d-Drible,finta e enterrada

CADERNO DO PROFESSOR: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

TEACHER´S NOTEBOOK: INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES AT SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Marina Brasiliano Salerno[1]
Paulo Ferreira de Araújo[2]

RESUMO: O Governo do Estado de São Paulo, ao elaborar a Proposta Curricular objetivou oferecer às Escolas Estaduais um currículo comum. Para auxiliar os professores criou o *Caderno do Professor*, o qual apresenta formas de tratar o conhecimento distribuído por bimestre. Sendo essa ferramenta um contato direto com os professores de Educação Física, analisamos como ela pode ser utilizada para facilitar a inclusão de alunos com deficiência. Concluímos que existe espaço para complementar o auxílio ao professor com bibliografias, dicas para cada conteúdo relacionando-o às condições de deficiência, apresentação de adequações das propostas, discussões e vídeos. Dessa forma, o professor contará com aporte pedagógico que poderá facilitar o processo inclusivo e a superação de preconceitos.

Palavras-chave: Educação física. Deficiência. Escola. Currículo.

ABSTRACT: The State Government of São Paulo, in drafting Curriculum Proposal aimed at public schools offer a common curriculum. In order to aid the teachers created the *Teacher's Notebook*, which presents forms of treating knowledge distributed by two months period. This instrument is a form to contact the Physical Education teachers, we analyzed how it may be use in order to facilitate the inclusion of pupils with disabilities. We concluded there is place to interconnect the support to teachers with bibliography, suggestion for each content relating them to disabilities, presenting adequacy of proposals, discussions and videos. Thus, the professor will have a pedagogical contribution to facilitate the inclusion process.

Keywords: Physical education; Disabilities; School; Curriculum.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi apresentar a análise do *Caderno do Professor* utilizado para concretização da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física, sendo essa uma ferramenta possível para auxiliar os professores da área a trabalharem com a inclusão de alunos com deficiência. Elaborado para auxiliar os profissionais, oferece direcionamentos para que os mesmos possam trabalhar com diferentes conteúdos da cultura de movimento. Sendo esse um mecanismo que alcança todo o professorado que trabalha no Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede

[1] Professora Doutora do Curso de Educação Física, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).
[2] Professor Titular da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

pública do Estado de São Paulo, observamos que pode servir para oferecer aporte pedagógico que auxilie na reflexão e concretização do processo inclusivo.

Em resposta aos anos nos quais a Educação Física esteve vinculada a diferentes setores da sociedade que a moldavam de acordo com seus interesses, profissionais da área debruçaram-se sobre a tarefa de repensá-la em uma perspectiva própria, formulando seus objetivos e esclarecendo seus objetos de estudo.

Dentre eles, citamos Freire (1989) com a abordagem construtivista-interacionista, que rompeu com o olhar dicotômico sobre o ser humano e propôs, por meio do jogo, superar e complementar o conhecimento trazido pelo aluno, tornando-o agente de sua aprendizagem. Soares et al. (1992), com a abordagem crítico-superadora, ofereceram a possibilidade de superar desigualdades sociais. Betti (1991) refletiu sobre a dinâmica social, sendo a vivência um fator singular para a Educação Física Escolar. Daólio (1995) destacou a construção cultural que existe nos temas que compõem a Educação Física, fato que nos remete ao nosso papel de agentes neste processo. Kunz (2003) questionou o caráter alienante da Educação Física sendo realizada em uma instituição que deveria ter como base a reflexão: a escola. O autor propõe a ruptura com conceitos limitados da Educação Física, deixando de lado a busca por talentos esportivos nas escolas, alterando o enfoque para a oportunidade da participação, apresentando a compreensão do "Se Movimentar", tendo o sujeito como foco e tendo as práticas sentido e significado ao mesmo.

Encontramos inseridos na escola indivíduos com suas características próprias, com interesses, crenças, criação, habilidades e biótipos diversificados. A questão que vem sendo levantada pelos envolvidos com esse espaço rico é: como uma mesma forma de educação conseguirá englobar a todos?

Essa é uma provocação bastante complexa e não objetivamos respondê-la neste artigo, contudo, há elementos que serão relevantes para o debate que nos propusemos a realizar. A diversidade encontrada no ambiente escolar não é nenhuma novidade, entretanto, a forma como passamos a encará-la vem se modificando. Isso se deve ao modo como a sociedade vem abordando as diferenças, como algo positivo. A compreensão de que nem todos conseguem seguir os padrões pré-estabelecidos nos remete ao entendimento de que podemos encontrar maneiras diferenciadas de lidar com o conhecimento, de aprendê-lo e de ensiná-lo. Algo que intriga muitos profissionais da área e, percebemos,

ainda exigirá tempo para a adaptação a essa ideia, é a de que nem todos precisam aprender o mesmo e da mesma forma.

Tais reflexões podem gerar desconforto já que nosso sistema educacional mantém seus parâmetros há décadas com poucas adequações. As relações básicas, os direitos e deveres, se encontram nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que já sofreu alterações em partes de seu texto.

A forma de tratar o conhecimento também foi alterada. Saindo das enciclopédias para o ambiente virtual, o conhecimento está acessível à grande parte da população, sendo o professor o profissional especializado que pode provocar reflexões, ensinar como pesquisar nesse universo e verificar a veracidade dos fatos.

Inserida nesse contexto em plena transformação, a Educação Física Escolar também necessita se adequar. Lidando com a diversidade, não mais podendo selecionar aqueles que dela participariam, o objetivo dessa disciplina se abriu, ampliando-se para as experiências corporais que poderão contribuir para que os indivíduos possam compreender-se como parte da cultura corporal, composta pelas diferentes expressões que foram sendo elaboradas e aprimoradas por nossa sociedade, como observamos nos autores citados ao início do texto.

Mudar, porém, não é simples e tampouco ocorre de um momento para outro. Exige tempo e atitude dos profissionais, assim sendo, apesar do meio acadêmico haver contribuído com essas discussões a prática diária manteve-se difusa.

Em meio às mudanças propostas, mais um veio para ampliar as modificações e destacar certas problemáticas: a inclusão da pessoa com deficiência. A participação desse grupo em aulas de educação física esteve restrita as instituições especializadas, fato que dificultou a aproximação com os profissionais da área (SILVA; SEABRA JR.; ARAÚJO, 2011; ARAÚJO, 1999).

Na LDBEN (BRASIL, 1996) já encontrávamos referência à inclusão na rede regular de ensino sendo as instituições, classes ou serviços especializados apenas utilizados quando a condição de deficiência impossibilitasse a frequência em ambiente regular.

Com a aproximação instituída por meios legais, os professores de Educação Física se viram com a responsabilidade de ministrar aulas para grupos heterogêneos contendo alunos com e sem deficiência. O que observamos a partir das investigações realizadas foi a ansiedade; a atitude positiva frente ao processo, mas com limitações impostas pelo espaço da prática e materiais; o discurso a favor da inclusão contraditório com a prática que não

efetiva a participação dos alunos com deficiência (SEABRA JR, 2012; SILVA; ROSA, 2010; DURÁN MARTÍN; SANZ SERRANO, 2007; SILVEIRA; NEVES, 2006; SOUZA, 2003; AMARAL, 1994). Tais contradições podem ser analisadas de acordo com o momento de transição que vivemos, ou seja, ainda que a inclusão da pessoa com deficiência date do final do século passado, as mudanças sociais ocorrem gradualmente até se acomodarem às novas configurações e atitudes.

Com a nova forma de compreender a Educação Física Escolar, foram elaborados currículos propondo diferentes abordagens e perspectivas. Dentre elas, destacamos o elaborado para as escolas estaduais de São Paulo.

Em 2007 foi criado o programa São Paulo faz Escola que objetivou modificar o perfil da rede de ensino do Estado de São Paulo, trabalhando com enfoque nas competências (ANDRADE SILVA, 2009). As disciplinas foram agrupadas dentro de eixos estando a Educação Física no de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com Arte, Inglês, Espanhol e Língua Portuguesa.

Inserirem-na no grupo de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, demonstra a diferenciação do aspecto puramente biológico que era dado à área no ambiente escolar, passando a ser encarada como uma forma de expressão e fruto de uma construção cultural (SÃO PAULO, 2008).

A partir desse delineamento, a interação entre alunos, professores e conteúdos passa a ter outro significado, o objetivo passa a ser conhecer e vivenciar os mais diversos movimentos, compreendendo-os como construção histórica de forma contextualizada. Define-se na proposta o uso da compreensão proposta por Kunz (2006) do "Se-Movimentar", sendo compreendido como aquele que enfoca o indivíduo e o seu Se-Movimentar, o significado dado às experiências corporais e a relevância para aquela pessoa naquele contexto.

A partir desse entendimento, compreendemos que a educação física escolar abrange todos aqueles que dela participam, independentemente de suas características, já que proporciona um trabalho em grupo, respeitando e valorizando as diferenças. Lembramos, uma vez mais, que a descrição desses objetivos e mudanças ocorridas ao longo dos anos, não são um reflexo puro do contexto vivido por todos, contudo, mostra-se como uma meta a ser alcançada e estratégias devem ser traçadas para que esse aspecto seja efetivado.

Para auxiliar o professor na forma de abordagem de diferentes conteúdos da educação física escolar, juntamente com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo,

foram elaborados “Cadernos” para alunos e professores. Aos professores, os Cadernos apresentam retomadas dos conteúdos, propostas de sequências pedagógicas e referências bibliográficas ou de recursos visuais, fatores esses que contribuem para minimizar possíveis dificuldades. Diante deste contexto, de nova proposta e material de apoio pedagógico, nos questionamos: e as pessoas com deficiência?

Assim, neste estudo buscamos analisar os *Cadernos do Professor* da Proposta Curricular do Estado de São Paulo a fim de verificar suas abordagens sobre o trabalho com crianças com deficiência na aula de Educação Física.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esse estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo – analítico. Descritivo, pois buscamos apresentar o que é oferecido aos professores como forma de auxílio para superar dificuldades. Analítico, pois realizamos a leitura de forma a propor caminhos possíveis para utilizar esse espaço rico de contato com os professores de Educação Física que estarão trabalhando diretamente com alunos com deficiência.

Para alcançar nosso objetivo de analisar os *Cadernos do Professor*, voltamos nosso olhar para quais possibilidades ele cria para auxiliar o professor de Educação Física para efetivar a inclusão de alunos com deficiência, oferecendo espaço de reflexão e base teórica para os professores.

Utilizamos a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2010). A partir da primeira fase, a leitura flutuante, selecionamos os indicadores que foram analisados, sendo eles:

- Distribuição dos conteúdos ao longo dos anos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio;
- Forma de apresentação dos temas;
- Sugestões de atividades;
- Sugestões de bibliografia e outros recursos visuais

A partir da exploração destes itens, refletimos sobre os espaços existentes para a inserção de elementos que podem oferecer aporte pedagógico que auxilie o profissional a viabilizar e efetivar a participação de alunos com deficiência.

Os *Cadernos* aos quais tivemos acesso no ano de 2013, são datados de 2009 e foram exclusivamente da disciplina de Educação Física. Eles foram elaborados para os quatro bimestres letivos e vão do sexto ano do Ensino Fundamental II ao terceiro ano do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para iniciar a análise, listamos as propostas de trabalho que se dividem em grandes temas. Para o Ensino Fundamental II encontramos: Esporte; Atividade Rítmica; Organismo Humano, Movimento e Saúde (OHMS); Ginástica; e Luta. Ao longo do Ensino Médio tem-se: Esporte; Corpo, Saúde e Beleza (CSB); Ginástica; Contemporaneidade; Mídias; Lazer e Trabalho; Luta; e Atividade Rítmica (SÃO PAULO, 2009).

Observamos, então, que existem temas que foram elaborados para as duas fases educacionais como o Esporte, a Atividade Rítmica, a Ginástica e a Luta. Ao analisá-los no Caderno do Professor alguns pontos se destacam.

Primeiramente que os esportes considerados tradicionais permanecem em destaque na proposta, mas sua abordagem inclui orientações para a vivência da modalidade, incluindo elementos da técnica, porém, há a preocupação na compreensão de elementos táticos, ou seja, compreender a modalidade esportiva em sua essência para conseguir realizar diferentes habilidades.

Dentro da temática "Esporte" encontramos outras modalidades como a ginástica artística e rítmica, o atletismo (corridas, arremessos e lançamentos), o futsal, o rúgbi, o futebol americano, o beisebol, entre outros.

No tema "Ginástica" foram abordadas a ginástica geral e as ginásticas de academia, englobando a ginástica aeróbica, ginástica localizada, exercícios de alongamento e relaxamento.

Para a Luta a proposta sugeriu a abordagem de seus princípios básicos de confronto e oposição, a diferenciação entre luta e violência e algumas modalidades, enquadrando a capoeira como luta, entre outras tradicionais como o caratê, o boxe e outra que poderia ser indicada pelos alunos.

Na Atividade Rítmica encontramos diferente propostas como vivências de manifestações da cultura rítmica nacional (danças folclóricas); o *hip-hop* e *street dance;* zouk, pertencente ao denominado como cultura jovem; manifestações de outros países; a vivência do ritmo, compreendendo-o dentro de nosso cotidiano. Além dessas vivências, assim como para o esporte, foi proposto um momento de construção de um festival realizado pelos alunos. Houve, ainda, a proposta de abarcar as questões de gênero que emergem quando existe o oferecimento de experiências com atividades rítmicas diferentes.

Esses aspectos ao longo do Ensino Fundamental e Ensino Médio se complementam. Encontramos temáticas similares nos dois momentos, contudo, a abordagem proposta visa aprofundar certas questões.

Notamos, ao longo do Ensino Fundamental existe uma proposta de aprendizagem referente ao Organismo Humano, Movimento e Saúde, que insere um momento de reflexão sobre fatores que abarcam o conhecimento mais específico sobre o corpo. Procura-se entender sobre capacidades físicas (velocidade, flexibilidade, força, por exemplo), reconhecendo-as em nosso corpo e analisando-as dentro de modalidades esportivas e outras formas de expressão. Com isso, é ofertado um momento para reflexão sobre o próprio corpo, não com o objetivo de desenvolver essas capacidades em aulas, mas sim de compreendê-las de forma contextualizada, dando significado a essas questões. Assim, esse tema é distribuído ao longo dos bimestres dos quatro anos do Ensino Fundamental II oferecendo noções sobre o corpo, suas capacidades físicas e possibilidades de treinamento, relacionando-os sempre com outros temas estudados.

Para o Ensino Médio, as possibilidades de discussão se ampliam enquadrando-se em discussões referentes ao Corpo, Saúde e Beleza, momento no qual se pode discutir sobre padrões de beleza, influência disso na adolescência e como isso pode causar distúrbio na imagem corporal. Há o complemento de questões referentes ao treinamento, ao exercício resistido, fatores que começaram a ser abordados no Ensino Fundamental II.

Questões referentes à Mídia também são problematizados e podem ser realizados a partir da proposta ou de elementos que existam no contexto dos alunos no momento de sua aplicação. Contudo, esses aspectos versam sobre a influência da mídia nas pessoas e nos produtos que ela disponibiliza como é o caso do esporte, que "se transforma" em esporte espetáculo.

No tema Lazer e o Trabalho também são problematizados, estando especificamente alocados no terceiro ano do Ensino Médio, apenas, abordando-o como um direito de todos, bem como propõe a análise do entorno dos alunos para buscar os espaços possíveis de lazer.

Em "Contemporaneidade" são propostos temas diversos abrangendo discussões sobre temas que abarcam questões de gênero, jogos eletrônicos, e as possibilidades para a pessoa com deficiência.

De forma resumida, apresentamos os principais temas que foram abordados nos Cadernos de Professor analisados. A partir do apresentado, retomamos elementos

interessantes que surgem como a diversidade de possibilidades ao longo dos anos. Este fator reflete a busca pela superação do processo histórico de esportivização, já que amplia as possibilidades de experiências dos estudantes, pois levam em consideração os alunos e sua compreensão, o "Se Movimentar".

Para dar sentido ao que se faz, a proposta estimula a reflexão constante sobre o entorno dos estudantes (SÃO PAULO, 2009). Apesar de oferecer situações de aprendizagem para serem realizadas, os professores possuem a autonomia para direcionar suas aulas de acordo com o contexto no qual trabalham, além de complementar discussões.

A organização dos temas no Caderno do Professor segue uma lógica de apresentação do conteúdo a ser trabalhado levando ao professor informações sobre regras, história, influência social, como uma introdução ao assunto que será tratado. Sempre aponta possibilidades interdisciplinares, caminhos que direcionam um trabalho conjunto com outras disciplinas. Na sequência, descreve algumas situações de aprendizagem, momento no qual propõe algumas etapas que podem ser seguidas para efetivação do trato pedagógico do conteúdo proposto (SÃO PAULO, 2009).

Tais sequências são esmiuçadas, dando ao professor a oportunidade de segui-las integralmente ou adequá-las a sua realidade, contando com atividades a serem ministradas, possibilidades de discussão com os alunos, formas de lidar com dados que surgirem ao longo das aulas, tarefas que podem ser realizadas fora da escola, possibilidades de divulgação do conhecimento tratado para os estudantes de outros anos.

Apresentam, ainda, alternativas de atividade avaliadora, colocada sempre como um momento integrado à aula, sendo que os alunos devem ser observados constantemente em sua participação. Porém, propõe um momento pontual para reflexão dos estudantes sobre o tema e apresentação de uma resposta às intervenções realizadas até aquele momento.

Indo além, apresenta propostas de recuperação para aqueles alunos que não respondam de forma satisfatória à avaliação realizada pelo professor. Isso não é visto como uma punição e, sim, como um momento no qual o aluno terá a oportunidade de retomar questões que ainda não estejam claras.

Ao final do tema apresentado, o *Caderno do Professor* oferece diferentes recursos para que o professor possa aprofundar as discussões com os alunos ou estudar mais sobre o tema, com a presença de referências bibliográficas (livros e artigos), sites para consulta e filmes ou vídeos que possam ser utilizados na elaboração das aulas.

Notamos que essa ferramenta de acesso até cada professor de Educação Física que atue no Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo, faz ampliar as possibilidades pedagógicas no trato dos conteúdos que compõem essa disciplina específica.

Isso vem auxiliar no rompimento com a histórica abordagem exclusivamente esportivizada ou com os momentos de aula livre, na qual os alunos simplesmente faziam aquilo que desejavam, sem intervenção, reflexão ou ruptura com o senso comum, no que tange a Educação Física.

Apesar de observarmos ainda a prevalência dos conteúdos referentes aos esportes clássicos (basquete, vôlei, futebol e handebol) e às capacidades físicas, notamos o espaço aos demais conteúdos: dança, ginástica e luta, que por tanto tempo seguiram marginalizadas.

Para além da discussão da distribuição dos conteúdos e formas de tratamento pedagógico dos mesmos, que não objetivamos aprofundar ou esgotar aqui, focamos nossa análise no elemento que poderia ser aproveitado para efetivação da inclusão da pessoa com deficiência, por ser o Caderno do Professor um instrumento de contato direto com os profissionais que constroem o cotidiano escolar.

Sendo os alunos com deficiência personagens reais das aulas de educação física, não podemos ignorar as facilidades e dificuldades que serão encontradas pelos professores no momento de ministrar suas aulas, conduzindo-a de forma a efetivar a participação desses alunos, minimizando o que foi observado por diferentes autores que observaram a presença do aluno com deficiência em aula sem, contudo, participar da mesma (FALKENBACH; LOPES, 2010; NASCIMENTO et al., 2007; SALERNO, ARAÚJO, 2004).

Ao analisar os conteúdos que são distribuídos ao longo dos anos escolares atendidos por esse material, observamos que o contato com o tema da pessoa com deficiência acontece apenas no 4º bimestre do 2º ano do Ensino Médio.

A proposta traz conhecimentos que são relevantes para serem trabalhados na escola, como o *goalball*, foco do tema tratado no Caderno. Esse esporte foi criado especificamente para a pessoa com deficiência visual, diferentemente dos demais que foram modificados para que fossem praticados por pessoas com outras condições de deficiência, como é o caso do vôlei sentado, também apontado no *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2009).

Essa população, porém, permeia mais que os esportes adaptados ou esportes para a pessoa com deficiência. Todos os temas tratados ao longo do ciclo II e Ensino Médio são permeados por possibilidades para a pessoa com deficiência, para além, sabemos que eles devem ser tratados, também, no ciclo I, como nos descrevem Salerno e Araújo (2008).

A partir dessa constatação e do que é apresentado no Caderno do Professor, destacamos a seguir de que forma este material pode auxiliar o professor no momento de superar as dificuldades encontradas quando se pretende efetivar a inclusão de alunos com deficiência.

A primeira que podemos apontar é a inclusão, em todos os cadernos e para todos os temas, de referências bibliográficas, vídeos e filmes, que auxiliem o profissional da Educação Física no estudo sobre essa população e suas possibilidades frente a um conteúdo. Muito se tem publicado ultimamente e a experiência de outras pessoas pode colaborar na adequação das atividades propostas a turmas que tenham alunos com deficiência.

Nessas referências podem ser inseridos textos que descrevam as diversas condições de deficiência, suas causas e consequências (SCHIRMER, et al, 2007; SÁ et al, 2007; DAMÁZIO, 2007; WINNICK, 2004) auxiliando em dúvidas que os professores possam ter sobre as etiologias, limitações e possibilidades. Salerno (2014) encontrou a ansiedade causada pelo não conhecimento da etiologia da condição de deficiência, suas causas e consequência, isso a partir do olhar de formando em Educação Física. O mesmo pode ser estendido aos profissionais que pouco conhecem sobre a pessoa com deficiência e apresentam receio sobre a possibilidade do quadro clínico desse indivíduo ser agravado com algo realizado durante uma aula. Dessa forma, para cada Caderno do Professor, seria possível constar uma sessão de "dicas" e cuidados que se deve ter para se trabalhar com a pessoa com deficiência, como o caso de alunos com Síndrome de Down, que é necessário um laudo médico que especifique a presença ou não se instabilidade atlanto-axial, elemento que pode limitar a participação do aluno em determinados momentos.

Para cada grande tema trabalhado, outros textos podem ser indicados relacionando-os às pessoas com deficiência: para os esportes (CALEGARI, GORLA, ARAÚJO, 2010; MORATO, 2007; VILLAS BOAS, BIM, BARIAN, 2003); a dança (LOPES, 2011; LOPES, ARAÚJO 2009; OLIVEIRA, 2007; FERREIRA, FERREIRA, 2004); a luta (GOMES, MORATO, ALMEIDA, 2011; ALMEIDA, SILVA, 2009; SILVA, RABELLO, 2008); a ginástica (MOURA, 2009; MAYEDA, ARAÚJO, 2004); o jogo (SILVA, 2001).

Essas são algumas das possibilidades frente ao que se tem produzido atualmente relacionando a Educação Física e a pessoa com deficiência e que pode auxiliar os profissionais que atuam nas escolas a buscaram complementar sua compreensão de um tema em sua totalidade e em sua diversidade. Além disso, de acordo com o apresentado pelos autores, os professores poderão adequar suas aulas de forma que as mesmas englobem todos os alunos dentro de suas possibilidades.

A segunda proposta de apoio seria, ao longo da introdução que há em cada tema, apresentar ao professor quais as possibilidades de discussão com seus alunos tratando da pessoa com deficiência. Como exemplo, podemos citar os diferentes esportes que são apresentados aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, sendo alguns deles: futsal, handebol, futebol, atletismo, basquete, vôlei, rúgbi, beisebol, badminton, entre outros. Cada um pode trazer as discussões sobre os esportes que são praticados pela população com deficiência, fato que auxiliará na ruptura de certos mitos que permeiam a compreensão sobre esse grupo. O "rúgbi" pode ser utilizado como um elemento para impactar os alunos, já que é um esporte de contato físico intenso, havendo muitos choques entre os jogadores. Sabendo disso, os alunos se surpreenderão em saber que pessoas que fazem uso de cadeiras de rodas praticam esse esporte, rompendo com a ideia de que são frágeis. Isso pode ser estendido aos demais eixos englobando os temas Organismo humano; movimento e saúde; Contemporaneidade; Corpo, saúde e beleza; Mídia e Lazer e trabalho.

Discutindo sobre os conteúdos e as possibilidades dentro deles (não apenas a compreensão da técnica e tática, que caminham juntas), talvez consigamos alcançar o que a própria proposta coloca ao professor no sentido de superar atitudes preconceituosas (SÃO PAULO, 2009).

Para que isso realmente se efetive, não podemos esperar até o segundo ano do Ensino Médio para despertar o olhar dos alunos àqueles com deficiência e a todos aqueles que possuem diferentes necessidades, sendo possível o trabalho desde o ciclo I com o esporte adaptado (SALERNO, ARAÚJO, 2008) e outras discussões em conjunto com outros temas abordados.

Uma terceira forma possível de apoio aos professores para que os mesmos consigam efetivar a inclusão desse grupo específico em suas aulas é que, ao longo das atividades propostas no Caderno do Professor, haja observações com possibilidades de adequação da atividade às condições de deficiência física, auditiva, visual, intelectual ou

múltipla. A partir disso, os professores poderão unir seus conhecimentos a essas dicas, fato que pode facilitar a elaboração do plano de aula atendendo às necessidades de cada classe.

Como exemplo, podemos citar o trato da capoeira que encontramos no primeiro bimestre do 9º ano. De que forma o professor poderá trabalhar os movimentos propostos e a roda de capoeira com um aluno que faça uso de cadeira de rodas? Muitos dos movimentos exigem deslocamentos, agachamentos, elevação dos membros inferiores, assim sendo, é interessante saber que os profissionais deverão selecionar golpes que os alunos possam utilizar apenas os membros superiores, além disso, podem sugerir aos alunos giros com suas cadeiras e desafiá-los a equilibrar-se nas rodas traseiras. Obviamente, as propostas serão baseadas nas possibilidades dos alunos, exigindo maior ou menor proximidade do professor.

O mesmo conteúdo trabalhado com o deficiente visual exige que os movimentos sejam descritos verbalmente, oferecendo uma informação por vez, para que o aluno tenha tempo de organizar-se corporalmente para realizar a tarefa. Quando o mesmo entrar na roda de capoeira, poderá haver contato com o colega que estiver jogando e deverá haver o diálogo entre os mesmos, direcionando verbalmente os movimentos.

Para os alunos com deficiência auditiva, é interessante que os mesmos sintam as vibrações da caixa de som com a música de capoeira ou que sintam os instrumentos para ter o contato com o ritmo a ser utilizado.

Notamos nesse exemplo, que à pessoa com deficiência intelectual pouco temos a acrescentar como sugestões, já que ele conseguirá visualizar o professor e tentar imitar o movimento dentro de suas possibilidades e ouvir a música para seguir o ritmo. O que poderia ser enfatizado (nesse e em outros momentos) é a ideia geral que propõe que as explicações sejam feitas paulatinamente para facilitar a compreensão.

Essas observações realizadas em cada tema oferecem ao professor o mínimo de auxílio para iniciar a reflexão e estabelecer a forma de atuação frente a uma turma que tenha um aluno com deficiência, fato que pode ser unido às propostas apontadas por nós anteriormente.

Ainda que os professores não tenham em suas classes alunos com de deficiência, poderão tratar desse assunto com os demais, já que é um tema que vem se destacando em nossa sociedade e pode ser visto como um momento de sensibilização dos demais alunos às questões pertinentes às pessoas com deficiência.

Sabemos, porém, que nem todos os casos conseguirão ser contemplados com as ações aqui descritas, haja vista que há diversas condições de deficiências e cada uma traz sua particularidade, porém, o professor terá um apoio a mais para superar sua ansiedade quando se deparar com turmas que apresentem estudantes com deficiência.

Para além dessa questão, devemos salientar que a condição de deficiência é apenas um item a ser conhecido pelos professores, eles deverão, ainda, conhecer seus alunos, sua personalidade, seus desejos, seus interesses, fatores que extrapolam qualquer condição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física Escolar possui uma trajetória excludente. Objetivando a formação de homens e mulheres saudáveis para lutar pela pátria ou auxiliar em seu desenvolvimento ou buscando talentos esportivos que representassem o país em competições internacionais, essa área, por muitos anos, fez ficar distante diferentes pessoas que não se enquadravam nos padrões estabelecidos.

Dentre esse grupo alijado, as pessoas com deficiência passaram a ter direito a participar das escolas regulares e, consequentemente, das aulas de educação física.

Esse fator causou (e ainda causa) desconforto em muitos profissionais da Educação Física que tiveram pouco ou nenhum contato com discussões acerca dessa população em sua formação inicial.

Compreendemos que existem diversas maneiras de alcançar os professores de Educação Física com o objetivo de auxiliar no trabalho que abarque realmente todos os alunos e o *Caderno do Professor*, elaborado pela Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, se apresenta como uma possibilidade de ofertar o aporte pedagógico que o auxilie a trabalhar com alunos com deficiência.

Observamos que o *Caderno do Professor*, por ser um instrumento que realmente alcança esses profissionais pode ser explorado e se tornar uma ferramenta para oferecer informações complementares aos professores no seu cotidiano.

No caso específico da inclusão de alunos com deficiência, pode minimizar dificuldades referentes ao conhecimento da etiologia de uma deficiência e das possibilidades frente aos conteúdos da Educação Física; complementar discussões acerca dos temas propostos; oferecer materiais que enriqueçam as aulas e as discussões com os alunos, podendo auxiliar esses profissionais na efetivação da participação do aluno com deficiência.

Este estudo tratou de um material específico, porém compreendemos que as análises aqui expostas podem alcançar outras realidades e assim auxiliar mais Estados, Prefeituras e professores na busca da inclusão da pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. O.; SILVA, R. F. da. Atividade motora adaptada e desenvolvimento motor: possibilidades através das artes marciais para deficientes visuais. *Movimento e Percepção,* Espírito Santo do Pinhal, v. 10, n. 14, p.222-239, jun. 2009. Semestral. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/2374/Atividade-motora-adaptada-e-desenvolvimento-motor>. Acesso em: 13 abr. 2013

AMARAL, L. A. *Pensar a diferença / deficiência*. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994;

ANDRADE SILVA, V. A objetivação da Proposta Curricular do programa "São Paulo faz escola" no cotidiano escolar In: *XI Seminário Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação* - ANPAE-SP, 2009, São Paulo. Cadernos ANPAE. Niterói: ANPAE, 2009. v. 5.

ARAÚJO. P. F. *A Educação Física para pessoas portadoras de deficiência nas instituições especializadas de Campinas*. Campinas: UNICAMP, 1999.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BETTI, M. *Educação física e sociedade.* São Paulo: Movimento, 1991;

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:* Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996.

CALEGARI, D. R.; GORLA, J. I.; ARAÚJO, P. F. de. *Handebol em cadeira de rodas:* regras e treinamento. São Paulo: Phorte, 2010.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado:* pessoa com surdez. Brasília: SEESP/ SEED / MEC, 2007.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995

DURÁN MARTÍN, D.; SANZ SERRANO, A. Dificultades del Profesorado de Educación Física de Educación Secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte,* Madrid, vol. 7, n. 27, 203-231, set, 2007. Disponível em: <cdeporte.rediris.es/revista/revista27/artdificultades41b.htm> Acesso em: 13 ago. 2013.

FALKENBACH, A. P.; LOPES. E. R. Professores de educação física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. In: *Pensar a prática*, Goiânia, v.13, n. 3, p. 1-18, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/9469> Acesso em: 10 out. 2013.

FERREIRA, E. L.; FERREIRA, M. B. R. A possibilidade do movimento corporal na dança em cadeira de rodas. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v. 12, n. 4, 13-17, dez. 2004. Disponível em: http://www.cdof.com.br/ARTIGOS/DIVERSOS/A%20possibilidade%20do%20moviment

o%20corporal%20na%20dan%E7a%20em%20cadeira%20de%20rodas.pdf. Acesso em: 20 fev. 2014.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro:* teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989;

GOMES, M. S. P.; MORATO, M. P.; ALMEIDA, J. J. G. de. Judô paraolímpico: comparações e reflexões sobre as realidades de diferentes seleções femininas. *Conexões*: Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas, v. 9, n. 2, p. 85-109, ago. 2011. Disponível em: <http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/619>. Acesso em: 11 fev. 2013.

KUNZ, E. *Educação física crítico-emancipatória*: com uma perspectiva da

pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 5. ed. Ijui: Unijui, 2003.

LOPES, K. F.; ARAÚJO, P. F. Proposta de ensino de sapateado para crianças surdas. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v. 17, n. 1, 1-22, 2009. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/971/926>. Acesso em: 22 abr. 2013.

LOPES, K. F. Identidade social e auto conceito do dançarino em cadeira de rodas. 2011. 132 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação Física). Departamento de DEAFA, FEF - Unicamp, Campinas, 2011.

MAYEDA, S.; ARAÚJO, P. F. de. Uma proposta de ginástica geral para deficiente físico. *Movimento e Percepção*, Espírito Santo do Pinhal, v. 4, n. 4/5, p.55-73, dez. 2004. Disponível em: <http://189.20.243.4/ojs/movimentopercepcao/viewarticle.php?id=30>. Acesso em: 10 dez. 2012.

MORATO, M. P. Futebol para cegos (futebol de cinco) no Brasil: leitura do jogo e estratégias técnico - táticas. 2007. 183 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física – FEF, Unicamp, Campinas, 2007.

MOURA, C. S. Subsídios para uma intervenção motora no contexto da deficiência visual. 2009. 255p. *Dissertação* (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física - FEF, Unicamp. Campinas, 2009.

NASCIMENTO, K.P. et al. A formação do professor de educação física na atuação profissional inclusiva. In: *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 6, n. 3, 53 – 58, 2007. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1225/939> . Acesso em: 03 dez. 2012.

OLIVEIRA, V. G. de. Dança sobre rodas: criando sentido e ampliando o universo simbólico. 2007. 99 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unimep, Piracicaba, 2007.

SÁ, E. D. de et al. *Atendimento educacional especializado:* deficiência visual. Brasília: SEESP/ SEED / MEC, 2007.

SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. Educação física escolar como espaço inclusivo. *Movimento e Percepção*, Espírito Santo de Pinhal, v. 5, n. 4, 1-12, 2004. Disponível em: <www.unipinhal.edu.br/movimentopercepcao/viewarticle.php?id=9&layout=abs-tract>. Acesso em: 01 mai. 2005.

_____. Esporte adaptado como tema da educação física escolar. *Conexões*, Campinas, v. 6, n. 0, 212-221, 2008. Disponível em: <http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/239/191> Acesso em: 11 set. 2014.

SALERNO, M. B. A formação em educação física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente. 2014. 184p. *Tese* (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Unicamp, Campinas, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo* / Coord. Maria Inês fini. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo*: Educação Física /Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009

SEABRA JR. Educação física e inclusão educacional: entender para atender. *Tese* (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000882016>. Acesso em: 14 março 2013.

SCHIRMER, C. R. et al. *Atendimento educacional especializado:* deficiência física. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.

SILVA, R. F. da; SEABRA JR., L.; ARAÚJO, P. F. de. *Educação Física adaptada no Brasil:* da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, Q; ROSA, M.V. A atuação dos professores de Educação Física com alunos deficientes. In: *Revista Olhar Científico*, Ariquemes, v.1, n. 2, 306 – 313, ago/dez, 2010. Disponível em: <http://www.olharcientifico.kinghost.net/index.php/olhar/article/viewFile/22/42>. Acesso em: 13 nov. 2013.

SILVA, J. A. B. da; RABELLO, R. S. A capoeira no "jogo" da aprendizagem: perspectivas para a formação da pessoa com deficiência visual. In: TENÓRIO, R. M.; LORDÊLO, J. A. C. *Formação pela pesquisa:* desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos. Salvador: Edufba, 2008. p. 145-170.

SILVA, F. C. T. Jogo: procedimento didático especial no ensino do deficiente mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Londrina, v. 7, n. 1, p.47-60, dez. 2001. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista7numero1pdf/4silva.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

SILVEIRA, F.F.; NEVES, M.M.B.J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia*: teoria e pesquisa, Brasília, v. 22, n. 1, 79 – 88, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29847.pdf > Acesso em: 02 de maio de 2010.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. *Metodologia do ensino de Educação Física.* São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, W.C.de. A inclusão do educando com deficiência na escola pública da escola municipal de Goiânia: o discurso dos professores de educação física. 114p. 2003. *Dissertação* (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Unicamp. Campinas. 2003.

VILLAS BOAS, M. S.; BIM, R. H.; BARIAN, S. H. S. Aspectos motivacionais e benefícios da prática do basquetebol sobre rodas. *Revista da Educação Física* - UEM, Maringá, v. 14, n. 2, 7-11, 2º sem. 2003. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3464 > Acesso em: 13 mai. 2013.

WINNICK, J.P. *Educação física e esportes adaptados.* São Paulo: Manole. 2004.

A MÍDIA ESPORTIVA E A SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

THE SPORTIVE MEDIA AND ITS RELATIONSHIP WITH SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Wellington Nogueira Leite da Silva[1]
Manuel Pacheco Neto[2]

RESUMO: Partindo da tese de que a mídia, de uma forma geral, faz uma grande abordagem do esporte espetáculo e transforma a maneira de ver e praticar o esporte analisamos produções a respeito desta temática por meio da revisão bibliográfica, para discutir sobre a relação entre mídia e esporte e sua a influência nas aulas de Educação Física. Verificamos possibilidades do uso das informações relacionadas à temática esportiva, veiculadas pela mídia, como uma ferramenta útil nas aulas de Educação Física Escolar. Observamos que quando utilizada da maneira correta, essas informações podem contribuir para a formação de alunos capazes de interpretar as informações que a eles são oferecidas, pelos inúmeros meios de comunicação, sobre o esporte e a cultura corporal em âmbito geral. Concluímos que o professor de Educação Física deve fazer uso do diálogo reflexivo sobre o discurso advindo da mídia em suas aulas, podendo ele ser trabalhado de tal forma que desperte e estimule o senso crítico dos alunos, com base na mediação entre mídia e discente.

Palavras-chave: Esporte. Mídia. Educação Física.

ABSTRACT: Starting from the thesis that the media, in general, does a great approach to the sport as a show and transform the way you see and practice the sport, we analyzed productions about this theme through this bibliographic review, to discuss the relationship between media and sport and its influence on physical education. We checked the possibilities of using the information related to sports conveyed by the media in the Physical Education classes. When used correctly, these information can contribute for the formation of students with critical sense, students able to interpret the information offered by numerous means of communication on the sports and corporal culture in general. Concluing we the teacher in the physical education have reflexition about in the media in the classe, He can is working in the critic the students,with influence in media e students body.

Keywords: Sport. Media. School Physical Education.

INTRODUÇÃO

No mundo moderno, um dos aspectos marcantes alavancados pela era da globalização foi o processo de inovação tecnológica, que transformou, não pouco, a sociedade. Com esse processo, foi possível o avanço dos meios de comunicação, que trouxeram para nossos dias o aumento do fluxo de informações, a revolução das maneiras

[1] Graduado em Educação Física pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
[2] Professor Doutor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

de comunicar-se, a proximidade do homem aos mais diversos fatos, enfim, o mundo passou a conhecer uma nova forma de comunicar-se e de transmitir informações. Com isso a praticidade e uma considerável quantidade de informações digitais passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas.

Tais inovações, advindas das novas tecnologias digitais, tornaram o mundo das informações extremamente dinâmico, veloz e mais atrativo aos olhos do público. Considerando este aspecto, o fluxo de informações relacionado aos mais diversos assuntos se tornou ainda mais acessível ao público, numa quantidade jamais vista pelas pessoas. Mais do que nunca, esta configuração se tornou corresponsável no processo de formulação de conceitos e opiniões. Com o passar dos anos, para ser mais exato com o início da globalização, a mídia passou a fazer parte da vida das pessoas e, nos dias atuais, possui grande influência relacionada à articulação de ideias e formulação de diversos conceitos (MENDES, 2009).

A difusão das mídias digitais invadiu os lares e se fez presente em nosso cotidiano, seja por televisores, programas de rádio ou até mesmo pela internet. Temos contato direto com tudo o que acontece nas partes mais diversas do planeta. A partir da intensificação do processo de globalização, no final do século XX, as pessoas passaram a interagir com uma gama muito maior de informação do que conheciam. O que antes se limitava apenas a partes restritas do mundo, agora se torna cada vez mais público e alcança as pessoas de boa parte do mundo.

Como afirma Bévort e Belloni (2009, p. 1091):

> Ao final do século XX, observa-se uma verdadeira "revolução tecnológica", decorrente do avanço técnico nos campos das telecomunicações e da informática, colocando à disposição da sociedade possibilidades novas de comunicar e de produzir e difundir informação.

Nesse meio, o esporte também ganhou uma nova roupagem, e a percepção que as pessoas passaram a ter a seu respeito e a própria forma como se praticava foi se alterando e mudando de cenário. O novo enfoque atribuído ao esporte por meio da repercussão realizada pela mídia, fez com que o mesmo se tornasse mais atraente aos olhos do público. A associação bem sucedida que hoje é conhecida por esporte-espetáculo, além de ser extremamente atrativa, também faz com que o público consuma os produtos que estão vinculados ao esporte de alto rendimento. A sociedade se encanta com os grandes espetáculos nas pistas, nos campos, nos ginásios, nos tatames etc. O consumo derivado dessa relação faz do público o patrocinador direto do esporte (BETTI, 1998).

A exclusividade concedida pela mídia ao esporte e a repercussão derivada dessa relação está ao alcance de todos os públicos, dentre eles crianças, adolescentes e jovens em pleno processo de formação, que precisam de orientação adequada para interpretar o que a eles é oferecido. Nessa relação que é constituída entre público e informação veiculada pela mídia, se tratando de cultura corporal[3], é de fundamental importância um diálogo, oportunizando a reflexão acerca de seus conteúdos. Na maioria das vezes, a mídia divulga informações selecionadas e descontextualizadas, tendo seu conteúdo estrategicamente elaborado para vender determinado produto ou ideia, atendendo a interesses específicos, de acordo com a lógica capitalista vigente.

Santaella (2003), ao tratar da questão do desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação e sua implicação em todas as esferas da sociedade, em seu estudo nomeado "Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós humano", reforça a ideia citada anteriormente, afirmando que as tecnologias e as linguagens criadas para circular em equipamentos eletrônicos e TV's a cabo têm como principal característica propiciar a escolha e o consumo individualizados, em oposição ao consumo massivo.

Em meio a esse cenário, a Educação Física recebe parte desta influência advinda da mídia e, com isso, o conteúdo ministrado por esta disciplina está sujeito a ser norteado por acepções que não condizem com o objetivo da Educação Física escolar, ou seja, muitas vezes as aulas acabam por espelhar posturas voltadas para a busca da performance e do alto rendimento, refletindo o padrão determinado pela mídia esportiva.

Os elementos da cultura corporal do movimento, que são partes fundamentais dos conteúdos da Educação Física, são aqueles que estão sujeitos a receber maior influência, principalmente se tratando do esporte, que recebe atenção especial, devido ao seu retorno financeiro. Desse modo, a influência embutida pela ótica midiática na prática da cultura corporal muda a forma de ver e praticar o esporte no contexto escolar, que possui, no cenário atual da Educação Física, uma maior predominância.

Segundo Betti (2001), a mídia bombardeia o campo da cultura corporal do movimento, com seu vasto repertório de informações, constantemente, e uma das suas principais formas é por meio da espetacularização, que o mesmo autor conceitua como a busca da televisão pelo fascínio do interesse das pessoas, mexendo com elementos do inconsciente psíquico.

[3] Termo encontrado em Coletivo de Autores (1992) no qual configura uma área de conhecimento que abrange atividades expressivas corporais como: dança, jogo, esporte, ginástica e outros.

Santos Júnior (2007), ao refletir sobre a influência crescente da mídia sobre a cultura corporal do movimento, afirma que a televisão possui destaque por transmitir inúmeras informações, repetidamente, em comerciais, programas esportivos e transmissões de jogos, discutindo, também, regras, valores, táticas, técnicas, aptidão física, padrões corporais, aspectos históricos, entre outros assuntos.

Betti (1998), ao falar de esporte, faz uma breve apresentação de seu contexto histórico e nos situa a respeito do início da relação espectador-esporte. Nas reflexões do autor, é possível compreender, desde o momento em que os espectadores iam à ginásios e teatros apreciar apresentações e competições, até a passagem para um novo modelo de espectador: o telespectador. No entanto, não pretendemos nos debruçar sobre isto, e sim sobre a difusão que a mídia proporcionou ao esporte, desde o momento em que a iniciativa desta associação passou a ser bem sucedida, e quais os efeitos decorrentes desta relação na Educação Física escolar.

A mídia, essencialmente a televisiva, provoca nas pessoas uma mudança de percepção, que impede uma compreensão global deste novo modelo esportivo estabelecido, levando o público a um patamar de patrocinador do esporte. Vejo, logo me desperta o interesse em compra-lo, pois acredito que assim terei minha performance melhorada ou chegarei o mais próximo do atleta que quis (quero) ser. Alves Júnior et al. (2008, p. 125) destacam os aspectos citados a pouco, se referindo à mercantilização do esporte em função da sua relação com a mídia televisiva, dizendo que, "ao mesmo tempo em que a televisão passa a estar presente de forma muito crescente nos lares em todo o mundo, a mercantilização do esporte torna-se uma de suas funções cada vez mais visíveis." Cabe à Educação Física estabelecer paralelos, dialogar e integrar o aluno criticamente nesse meio. Portanto, o objetivo desse trabalho foi discutir a relação entre mídia e esporte e sua a influência na área da Educação Física Escolar, assim como, verificar possibilidades do uso das informações relacionadas à temática esportiva, veiculado pela mídia, nas aulas de Educação Física.

Do espetáculo ao telespetáculo: o esporte elevado a outro nível

Após a Revolução Industrial, nossa sociedade vem passando por um constante processo de especialização tecnológica, que nos últimos anos vem intensificando-se e transformando a maior parte do mundo e daquilo que nele existe. Com a invenção da televisão em 1936, o fenômeno esportivo propagou-se por todo o mundo, atingindo

diversos países. Neste mesmo ano ocorreram os Jogos Olímpicos de Berlim, sendo a primeira Olimpíada televisionada, no entanto restrita apenas ao país alemão (BETTI, 1998).

De acordo com Rúbio (2010, p. 61), "[...] o evento custou aos cofres do governo alemão cerca de 30 milhões de dólares, em troca o retorno do público nesta Olimpíada foi de aproximadamente 2.800.000 dólares aos cofres dos organizadores".

Betti (1998, p.34 e 35), mostra que a partir de 1937 as transmissões foram difundindo-se e ganhando cada vez mais espaço. Neste mesmo ano, a BBC Inglesa transmitiu o torneio de Tênis de Wimbledon, sendo restrito apenas à Europa e "em 1940 uma partida de beisebol foi transmitida nos EUA". Mas foi na década de 50 que os eventos esportivos se tornaram parte da programação regular das redes de TV. No ano de 1962 ocorreu a primeira transmissão por satélite de um jogo de beisebol, em Chicago (BETTI, 1998).

Com a sucessão de eventos esportivos sendo televisionados, deu-se início a uma das associações mais bem-sucedidas da história, de um lado a transmissão ao vivo da televisão, que redirecionava os eventos esportivos a diversas partes do mundo, e de outro o esporte, que futuramente se tornaria uma grande oportunidade de investimentos e lucro. Em meio a este cenário, o espectador agora assumira um novo papel: o de telespectador.

Com esta associação, que foi tornando-se cada vez mais lucrativa, chegando ao ponto de transformar a prática esportiva e a percepção que dela se tem, o esporte, como um construto cultural desta sociedade, recebeu e vem recebendo, a cada dia, mais influência da mídia, principalmente a televisiva. Esta mídia ao mesmo tempo em que utiliza o esporte como meio de promover eventos grandiosos que encantam o público, também atua como um forte mecanismo de manipulação, de consumo e de comercialização de produtos, atribuindo a esta relação o que podemos chamar, com base em Betti (1998) de esporte-telespetáculo.

Como ressalta Betti (1998) o discurso midiático se apropriou da televisão, fazendo uso do esporte como conteúdo, para estimular a comercialização de produtos esportivos, tornando o telespetáculo esportivo um produto de consumo.

Alves Júnior et al. (2008, p. 125) argumentam que a relação esporte-espetáculo vem alterando, progressiva e rapidamente a maneira de como praticamos e percebemos o esporte. "O elemento chave dessa transformação é o espectador, este disposto a pagar para

assistir uma competição esportiva, assumindo assim uma postura de consumidor do espetáculo esportivo".

Kenski (1995, p. 131) frisando o oportunismo da mídia ao usar o esporte como um meio de divulgar mensagens publicitárias e gerar lucro para a televisão, ressalta:

> Para a mídia em geral, o esporte é uma fonte inesgotável de notícias, de público e de lucro. O momento da competição, propriamente dito, é apenas um "pré-texto". Novas e múltiplas formas de exploração das imagens dos personagens esportivos se apresentam a cada dia.

A mídia modificou a forma de como entendemos e percebemos o esporte, melhor dizendo, ela contribuiu para uma mudança de nossa percepção e com isso difundiu um novo conceito de esporte, o esporte-espetáculo. Como mostra Betti (1998, p. 37) "A mídia gera uma nova hierarquia de valores, determina em grande medida a atitude do consumidor e tem grande efeito na prática do esporte, em si."

Considerando este aspecto, discutiremos posteriormente a relação entre mídia, esporte e Educação Física escolar, dando continuação a discussão que permeia o campo da prática esportiva associa a repercussão midiática, uma vez que vemos uma mídia que se faz presente nos lares de muitas famílias, determinando padrões com o intuito de estimular o consumismo, e que de certa forma chega ao âmbito escolar por meio da relação que alunos tem com essa mídia dos dias atuais, que faz um forte apelo, essencialmente para a busca da performance e do alto rendimento.

A relação mídia, esporte e Educação Física Escolar

Constituiu-se, com o passar dos anos, uma construção imaginária sobre o esporte de alto nível, regida por uma lógica mercadológica vigente que, direta ou indiretamente, induziu o público a consumir cada vez mais. Como afirma Novaes (2010, p. 2): "A mídia esportiva exerce atualmente um papel muito forte na população, sendo uma das responsáveis diretas pelo consumo de determinadas práticas esportivas por crianças, jovens e adultos".

Nessa perspectiva, um público alienado e incapaz de compreender, além de outros propósitos, o propósito mercantilista e reprodutivista das entidades, somado aos meios de comunicação, terá de certa forma a maneira como pratica o esporte modificada. Como ressalta Rúbio (2002), as expectativas geradas em virtude da prática esportiva levam a determinados padrões que podem ser responsáveis por determinar o modo de agir das pessoas que escolhem o esporte como profissão ou apenas como opção de vida.

Como apresenta Penteado (1991 apud ALVEZ JÚNIOR et al.,2008, p. 127):

> A televisão pode veicular nas transmissões, valores e princípios da ética capitalista, como o individualismo, a competição, o materialismo, além de outros jargões culturais, o que serve como alerta para os professores de Educação Física, especialmente, aqueles que atuam em escolas, no que se refere ao significado do esporte para crianças e adolescentes e a lógica que deve direcionar sua prática.

O consumismo exacerbado, que é uma marca do mundo moderno, tem como carro chefe a mídia e ela está constantemente trabalhando para manipular opiniões e vender produtos. O esporte está atrelado a esta relação e há uma discussão quase que inexistente quanto a este aspecto no interior da escola.

Alves Júnior et al. (2008, p. 127) apresentam argumentos que condizem com este cenário, ressaltando a importância da atitude crítica e reflexiva que os profissionais de Educação Física devem ter para interpretar o discurso esportivo que está associado à lógica capitalista:

> Essas posturas críticas constituem um alerta aos educadores físicos que lidam com o esporte na escola, no sentido de levarem em conta o caráter contraditório, com que a mídia televisiva veicula as mensagens esportivas, de modo a não contaminar a cultura escolar com os apelos de mercado e da transmissão ideológica por intermédio de imagens e discursos contrários a formação de educandos para a vida.

A difusão do esporte proporcionada pela mídia vai fazer com que o público não apenas aprecie, mas também venha a consumi-lo, mas como? Comprando produtos que estão vinculados à prática esportiva, assinando canais que são exclusivamente direcionados à prática esportiva, se tornando sócio torcedor de seu clube, enfim, dentre outras formas não mencionadas aqui, que estão ligadas direta ou indiretamente ligadas ao novo modelo esportivo vigente. Neste contexto, o telespectador desempenha o papel de consumidor do esporte, agindo como uma espécie de "patrocinador" do esporte espetáculo.

Betti (1998), ao mostrar como o esporte não se limita apenas ao evento em si próprio, mas sim ganha dimensões maiores, ressalta a chamada "falação esportiva", que desempenha a função de informar e atualizar os fatos esportivos (profissionais e pessoais), contando histórias das partidas e competições, criando expectativas, fazendo previsões, explicando, justificando, prometendo emoções, criando polêmicas, construindo rivalidades e elegendo ídolos. O autor ainda continua dizendo, que por meio dessa função, a falação garante a coerência e a continuidade do discurso sobre o esporte, no qual notamos uma

"mídia para a mídia", principalmente por meio de canais de TV a cabo, onde é possível comprar pacotes e ter acesso exclusivo de determinadas modalidades esportivas (Combate, Premier Futebol Clube, etc.) e também TV aberta, amarrando os temas e possibilitando à programação esportiva uma continuidade dia após dia.

Às imagens dos atletas são atribuídos símbolos que possuem um valor social e que na maioria das vezes está associado a boas condutas, superação, amor à vida etc. Kenski (1995) refletiu a respeito desse caráter simbólico difundido pela mídia, dizendo que o atleta "superstar" é valorizado comercialmente como espaço publicitário, por onde podem ser veiculadas as mensagens dos patrocinadores. Divulga-se a figura de campeão e, juntamente uma imagem símbolo, que é valorizada socialmente, de saúde, força, poder, vitória e prestígio, como conclui a autora.

Como afirma Betti (2001, p. 125):

> O que as mídias propiciam, num primeiro momento, é um grande mosaico sem estrutura lógica aparente, composto de informações desconexas, em geral descontextualizadas e recebidas individualmente, não instaurando, portanto, um verdadeiro processo de comunicação.

O simbolismo presente nas imagens geradas pela mídia esportiva na maioria das vezes foge do esporte real e faz o público fantasiar um mundo desportivo que só existe nas campanhas publicitárias, e é essa falsa representação do esporte que induz muitos a consumirem-no freneticamente e que, por muitas vezes ao adquirirem, não possuem orientação adequada para usufruírem do investimento ou, até mesmo, desconhecem sua finalidade. A pulseira do equilíbrio divulgada por algumas campanhas publicitárias são um exemplo, que alcançou um grande número de consumidores, mas que após testes foi comprovada sua ineficiência.

Santos Júnior (2007), ao apresentar reflexões teóricas referentes à relação entre mídia e a Educação Física Escolar, afirma que a instantaneidade de informações tecnológicas oferecidas pelos meios de comunicação de massa, configura uma nova visão cultural, onde barreiras geográficas não são empecilhos para disponibilidades de produtos de consumo ao encontro de diversos espectadores. A este aspecto podemos atribuir a forte esportivização da Educação Física escolar, que acaba por limitar seu campo de atuação, fato que recebe influência advinda da divulgação da mídia, no que se trata da associação entre esporte e espetáculo.

É possível notar que a ausência de diálogo quanto às informações veiculadas pela mídia, que exercem influência no agir das aulas de Educação Física ainda são pouco

discutidas e, quando discutidas, acabam sendo caracterizadas pela superficialidade e, de certa forma, pela irrelevância. A mídia integrada no cotidiano, aliada a uma linguagem audiovisual, modificou a forma de tanto alunos como professores interagirem com o conhecimento sobre a cultura corporal.

A influência da mídia presente na Educação Física Escolar é um desafio e, por isso, faz-se necessário avançar, no que se refere ao diálogo crítico acerca destas informações. Vemos dentro da escola um público de alunos que tem um vasto acesso aos canais de comunicação, no entanto incapazes de receber o conhecimento, interpretá-lo e se posicionar. Nota-se, também, professores que ainda veem o conteúdo derivado do universo midiático, de predominância digital, como um caminho incerto e, por isso, repleto de impossibilidades de aproveitamento, de discussões nas aulas.

Como um dos objetivos da Educação Física no Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) explicitam:

> Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito. (BRASIL, 1997, p. 33).

A questão não está no que a mídia está divulgando se tratando de esporte, até mesmo porque ela está cumprindo o seu papel funcional, o qual muito bem por sinal. Trata-se, na verdade, da forma como suas informações são assimiladas e trabalhadas, tanto dentro como fora do contexto escolar. A mídia reproduz para o público aquilo que acha pertinente ver ou ouvir. Não podemos esquecer que a todo momento vemos imagens que foram "escolhidas" para serem transmitidas a nós pelos mais diversos meios de comunicação existentes. Deste modo, o que nos orienta é a nossa percepção, e quando ela está prejudicada o que se têm é um cenário de pessoas influenciadas, incapazes de se posicionar e de contribuir para a orientação crítica do seu público escolar, pois neste cenário de pessoas influenciadas, o professor, se desavisado, estará também incluído. Interessante é ressaltar a formação desses profissionais de Educação Física que deve possuir um tom crítico de contato com a mídia esportiva e estimular esta postura ainda na faculdade, e não apenas uma formação que frisa somente aspectos físicos e biológicos, considerando como menos importante as demais questões pertinentes de discussão nessa área.

O professor de Educação Física deve aperfeiçoar o seu contato com as redes digitais de informação, e se comprometer em analisar as informações disseminadas por

estas redes sobre elementos da cultura corporal e o corpo em si, desenvolvendo assim sua própria crítica e elaborando um trabalho comprometido, que se traduzirá na forma de diálogo, colaborando para o posicionamento do aluno acerca dos vários conceitos derivados da mídia sobre o corpo e suas manifestações.

Como consta nos PCNs de Educação Física, indiferente do conteúdo pretendido, o processo de ensino-aprendizagem deve considerar e explorar as diversas possibilidades dos alunos. "Sobre o jogo da amarelinha, o voleibol ou uma dança, o aluno deve aprender, para além das técnicas de execução, a discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los." (BRASIL, 1997, p. 24).

Um modelo de Educação Física que enfatiza apenas o modelo desportivo nas aulas buscando o alto rendimento disseminado pela mídia, impede as demais funções expressivas dessa área. A pura esportivização da Educação Física no âmbito escolar é um modelo que já foi superado e deu espaço para uma área de conhecimento que dispõe de uma ampla gama de conhecimentos interdisciplinares que oportunizam o aluno a aprendizagem por meio das várias funções do movimento. Para tanto, discutiremos uma proposta de educação Física que se apoia nas informações sobre a prática esportiva divulgada pela mídia, e se apropria dela para possibilitar o diálogo, desenvolver o senso crítico e quebrar com paradigmas da busca excessiva pela performance no âmbito escolar.

Um novo olhar para a Educação Física Escolar

Vivemos um momento em que os recursos audiovisuais são privilegiados por alunos, consequentemente o contato cotidiano destes jovens com o que é veiculado pela mídia é praticamente inevitável.

Ao fazer considerações sobre o agir do professor no mundo digital, percebe-se ausência de busca por conhecimentos significativos, assim contribuindo para gerar atitudes alienantes e de comodismo nos alunos, impedindo o desenvolvimento da criticidade para interpretar os cenários estabelecidos pela mídia acerca da cultura corporal.

A Target Group Index, da Kantar IBOPE Media, divulgou um panorama dos hábitos e do comportamento do consumo de mídia no Brasil em 2015 (KANTAR IBOPE MEDIA, 2016). Para isso foi realizada uma análise de cobertura de entrevistas realizadas nas regiões metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Curitiba, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Fortaleza, Brasília, e nos interiores, de São Paulo e das

regiões sul e sudeste. Com um universo pesquisado de pessoas de ambos os sexos das classes A, B, C, D e E com idade entre 12 e 75 anos e, também, total de domicílios, das regiões pesquisadas. Com representatividade de 49% da população brasileira entre 12 e 75 anos, contabilizando 81 milhões de pessoas. Na análise domiciliar representou aproximadamente 33 milhões de domicílios (KANTAR IBOPE MEDIA, 2016)

Os resultados desta pesquisa mostraram que o tempo médio de consumo diário de TV é de 4 h e 28 min. De 2010 para 2015 houve um aumento de consumo de 77% da TV paga, que é um dos principais veículos de informação sobre grandes eventos esportivos, tanto coletivos como individuais, além de outras temáticas envolvendo a cultura corporal e suas manifestações (KANTAR IBOPE MEDIA, 2016).

No que se refere ao acesso a internet, por onde veiculam centenas de informações voltadas aos mais diversos temas da cultura corporal, segundo Kantar IBOPE Media (2016), com base nos correspondentes Target Group Index, houve um crescimento do consumo da rede de 32% nos últimos cinco anos. Do total de internautas, 51% são das classes A e B, com idade entre 12 e 19 anos, com múltiplas formas de acesso, sendo elas smartphones, *notebooks* e *desktop*, mantendo um tempo médio de acesso, em um dia típico, de 3 h e 33 min.

Conforme Santaella (2003, p. 24), estamos inseridos em uma cultura das mídias:

> Ela não se confunde nem com a cultura de massas, de um lado, nem com a cultura virtual ou cibercultura de outro. É, isto sim, uma cultura intermediária, situada entre ambas. Uma cultura virtual não brotou diretamente da cultura de massas, mas foi sendo semeada por processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais a que chamo de "cultura das mídias". Esses processos são distintos da lógica massiva e vieram fertilizando gradativamente o terreno sociocultural para o surgimento da cultura virtual ora em curso.

Nesse âmbito, em que a mídia está cada vez mais vinculada ao dia a dia de jovens e adolescentes e passa a ser determinante na formulação de opiniões e conceitos, a escola enfrenta problemas. Ela se depara com um cenário constituído por alunos absorvendo uma gama de informações cada vez maior, necessitando urgentemente de um "filtro" para selecionar as informações úteis das inúteis. O "filtro" pode ser encontrado com a prática da autonomia e com o exercício de reflexão crítica. O professor é um dos componentes responsáveis por auxiliar seus alunos a desenvolverem este modo de leitura da realidade, especialmente o professor de Educação Física, com relação à prática esportiva.

Com relação a este aspecto, Alves Júnior (2008) apresenta interessantes

argumentos, que reforçam a importância da discussão no interior da escola, acerca de programas televisivos veiculados pela mídia, colaborando para a formação de uma postura crítica e interpretativa destas informações:

> A escola não deve negar essa realidade, mas pode se utilizar destes programas para uma reflexão acerca de seu conteúdo, despertando nos jovens um olhar mais crítico para a televisão, estimulando-os a compreender o mascaramento das mensagens televisivas a fim de que deixem de ser meros sujeitos receptores passíveis de informações e passem a entender melhor o alcance desses programas e os valores por eles disseminados, tornando-se capazes de adotar uma postura de contraposição à lógica que subjaz às mensagens televisivas. (ALVES JÚNIOR, 2008, p. 13-14).

Betti (2001) ressalta o dever funcional da escola na era do computador e da televisão, como um lugar onde as informações desconexas da mídia sejam reunidas e discutidas para o entendimento global do contexto.

A Educação Física, que tem por finalidade, de acordo com Betti (1998, p. 15), "[...] introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai ter a capacidade de fazer uso da Educação Física para usufruir do jogo, do esporte, da dança e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida", deve ser parte ativa desta discussão, uma vez que mídia e esporte estão interligados e em determinados momentos somam-se às aulas de Educação Física.

A Educação Física escolar está sujeita a receber uma grande influência advinda da mídia, que pode determinar barreiras nas aulas. Podemos perceber isso quando o aluno não participa da aula de basquetebol, pelo simples fato de ser considerado baixo em relação aos outros colegas de sala. Temos, neste caso, uma associação ao basquete de alto rendimento. Outro exemplo muito comum pode ser notado quando os meninos jogam apenas futebol e as meninas voleibol, outra associação ao esporte de alto rendimento e uma ressalva para o machismo, ainda muito presente no mundo dos esportes, embora esteja perdendo espaço. Outro exemplo que merece destaque é o fato dos alunos menos habilidosos geralmente serem excluídos, ou eles mesmos se excluírem das aulas, por não se sentirem aptos e capazes de realizarem determinadas atividades. Esses comportamentos focados somente na aptidão se manifestam não somente dentro do âmbito escolar, propriamente dito, mas também fora da escola, no dia a dia de muitas crianças, adolescentes e jovens. É preciso que essa discussão aconteça dentro da escola e fora também, seja nos lares ou fora dele.

Com isso, é possível perceber aspectos pertinentes a esta discussão, no tocante às

aulas de Educação Física e à influência recebida do modelo de prática esportiva estabelecido pela mídia, focado na performance e na competição. No entanto, não atribuímos apenas à mídia o papel de principal elemento responsável por tais posturas, pois os profissionais ministrantes das aulas de Educação Física também possuem sua parcela de culpa, gerando situações de exclusão e seleção, em determinados momentos.

Kunz (1991 apud BETTI, 1999, p. 26) ressalta essa questão, dizendo:

> Os códigos do esporte, tais como o rendimento atlético desportivo, a competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas são utilizados pela Educação Física Escolar, e condicionam-se mutuamente, acabando a escola por desempenhar o papel de fornecer a "base" de uma pirâmide para o esporte de rendimento.

O potencial educacional da escola jamais pode ser limitado e cair em um abismo de alienação e comodismo. Acreditamos que sempre é possível ir além daquilo que está posto à nossa frente, principalmente tratando-se da formação integral do aluno.

Em específico no caso da Educação Física, o esporte não deve ser utilizado como um instrumento de representações do alto rendimento dentro da instituição escolar, e sim como meio de um diálogo aberto para tratar as questões advindas deste tema. Se o objetivo é preparar jovens e adolescentes para a competição do mundo desportivo, é aconselhável que aqueles aptos sejam encaminhados a instâncias específicas, que tem como finalidade treinar e produzir atletas. As aulas de Educação Física devem proporcionar experiências corporais diversificadas, apoiadas no pensamento lúdico, que norteiam a ação do professora para oferecer a seus alunos um maior leque de possibilidades.

Alves Júnior (2008, p. 26) demonstra preocupação com essa questão, dizendo que o caráter educativo e lúdico do esporte está se perdendo para uma lógica mercadológica. E segue argumentado que, nesta perspectiva, o esporte deixa de exercer seu papel como uma ferramenta de educação coletiva e passa a ser prática de apenas alguns, acarretando a exclusão de muitos no âmbito escolar.

O cenário atual da Educação Física Escolar, ao usar o elemento esporte nas aulas, nos revela uma prática que resume seus laços pedagógicos apenas às atividades que se aproximam do alto rendimento, limitando seu ensino apenas à uma pequena parcela daquilo que o esporte pode oferecer. Isto representa um caminho contrário ao de uma Educação Física escolar que pode utilizar o esporte como meio de inclusão, para dispor de aulas com um acervo amplo de possibilidades, que visem à contribuição para a formação integral do aluno.

Conforme Darido e Rangel (2012), a forma como o esporte é utilizado nas aulas de Educação Física ainda é considerada o maior problema para adequação dos conteúdos na área. Na maioria das vezes, o conteúdo esportivo resume-se apenas aos esportes coletivos ou ao esporte preferido pelo professor. De acordo com as autoras, não há, portanto, diversificação e nem aumento de complexidade, mesmo dentro de um esporte.

Outro aspecto a ser ressaltado, e que acentua o problema de adequação de conteúdo da Educação Física trazida anteriormente, está na ausência da participação no jogo em si por parte do professor, o que caracteriza o "rola-bola" de acordo com Faria (2014), onde o professor se coloca numa posição de afastamento, por acreditar em uma suficiência por parte dos alunos quanto ao conhecimento do jogo.

Como afirma Cardoso (2003, p. 122):

> Percebe-se que, a cada dia, a Educação Física tem se tornado uma disciplina técnica, exigindo performances físicas, utilizando como objetivos as concepções do esporte competitivo de alto nível. Estes objetivos do esporte, no nosso entender, não permitem a existência das várias funções do movimento, entre elas as funções comunicativas e expressivas, que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Betti (2001) o papel do professor, por sua experiência e sabedoria, deve ser o de mediador entre as mídias e os alunos. Não deve se desenvolver uma postura de negação ou preconceito com relação a elas, pelo contrário, deve expor-se às mídias, possuir uma atitude de aproximação ao invés de distanciamento do mundo das mídias, no entanto, sem deixar de fazer uso de um rigor de qualidade, recusando o que é superficial ou manipulador.

Nos PCNs (BRASIL, 1997, p. 24) vemos que:

> É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente.

Betti (1998) se apropria do conceito de Babin e Kouloumdjiam (1989) para propor uma nova postura para a escola, se referindo a ela como "mesa do saber", dizendo que a escola deveria ser o primeiro lugar de mesa do saber, não onde se aprende as coisas, pois isso seria possível por meio de máquinas, mas sim um lugar onde se estabelece a comunicação e se compartilha aquilo que se conhece:

> Escola-mesa, rotulam Babin e Kouloumdjian, mesa sobre a qual se coloca junto o que se aprendeu, a fim de ligar, isto é, de completar, relativizar, criticar e confrontar o aprendido com a sociedade e a ação. Em suma,

> lugar de conexões, onde se aprende ‘a ligação que as coisas têm com a ação e a sabedoria de viver’. (BETTI, 1998, p. 64).

As aulas de Educação Física também devem nortear-se por este perfil, onde se debate aquilo que é adquirido pelos alunos de diversas fontes, sejam elas internet, televisão ou qualquer outro veículo midiático, em que os alunos possam buscar informações e levar para dentro da escola. Talvez aí esteja uma oportunidade de analisar a relevância das informações advindas de inúmeros meios de comunicação para os alunos e abrir espaço para debates e traduzi-las como prática efetiva nas aulas.

De acordo com Betti (2001), a multiplicação dos meios de informação não leva a um aumento da comunicação entre as pessoas, mas a um aumento das recepções individuais de mensagens.

Betti (2001) ainda continua dizendo que o que se pretende é desenvolver nos alunos a capacidade de fazer associação entre informações desconexas, sendo capazes de analisá-las e aprofundá-las. Nas palavras do autor a escola deve ser um lugar de conexões, de comunicação entre os educandos, um lugar onde se constitua a reflexão crítica coletiva. Trata-se de assumir a responsabilidade, de mediar o conhecimento adquirido e sua finalidade, proporcionando ao aluno a oportunidade de refletir e questionar o que a ele é oferecido, advindo de diversos meios pelos quais ele têm acesso à informação, principalmente se tratando do que se refere a elementos da cultura corporal do movimento.

Machado (2006, p.134) fala a respeito do esporte espetáculo, e de como se formula este cenário nas aulas de Educação Física:

> Parece claro que a crítica ao esporte é ao esporte-espetáculo, ao esporte capitalista que assume inadequadamente o ambiente escolar, através de aulas que os alunos têm apenas que reproduzir as técnicas e os gestos esportivos adequados para procurar atingir um rendimento máximo, que é o alvo do professor. Já não existe preocupação com mais nada a não ser com o máximo empenho dos alunos mais habilidosos para que os resultados apareçam nas competições escolares e o trabalho do professor seja ‘valorizado’, pedagogia alienante que precisa ser revista.

Betti (2001), ao considerar o fato de que há uma grande proliferação de informações advindas das mídias, relacionada à cultura corporal do movimento, já fazia um alerta dizendo que, devido a uma difusão de informações crescentes de concepções relacionadas à Educação Física, em determinado momento os alunos estariam à frente, no que se refere à aquisição desses conhecimentos.

Esta realidade se faz presente no contexto escolar atual, com alunos atualizados e articulados em termos de informação sobre esportes, hábitos de saúde, conceitos relacionados à imagem corporal. No entanto, abre-se o parêntese aqui, para ressaltar que nem todo esse material informativo é de natureza confiável, por isso deve ser analisado e discutido.

Betti (1998) traz um conceito de escola onde, além de lugar de construção do saber, ela também é um lugar em que há a comunicação para que se organize os pensamentos e que o produto final possa ser o conhecimento. Nesse meio de comunicação o audiovisual será privilegiado, pois será colocado em questão o que cada um adquire de conhecimento sobre determinado discurso televisivo ou imagem, com isso fazendo da mídia uma ferramenta favorável ao ensino.

Diniz (2012), ao discutir a forma como a mídia influencia a interpretação da realidade dos alunos, analisou algumas possibilidades de uma proposta que abordou conteúdos da cultura corporal por meio de notícias publicadas no jornal Folha de São Paulo nas aulas de Educação Física, e concluiu que a mídia pode ser uma boa opção pedagógica para as aulas.

Betti e Costa (2006), ao analisar as possibilidades de correlação entre jogo e as mídias, com o intuito de propor uma transformação do virtual em experiência corporal educativa na escola, na forma de jogos, afirma que a incorporação, nas aulas, de momentos de interação com as mídias eletrônicas vinculadas à prática, pode contribuir para a produção de novas subjetividades, por meio do desenvolvimento de um material audiovisual sobre o esporte, em uma perspectiva crítica e criativa.

Ainda em Betti e Costa (2006), encontramos como sugestão a análise da transcrição do instrumento popular pião em desenho animado intitulado Bay Blade, veiculado por alguns canais de desenhos animados tanto na TV aberta como na TV por assinatura, onde o objeto popular ganha vida como um pião virtualizado, com poderes para vencer batalhas em ambientes semelhantes a arenas. Com base nisso é possível oportunizar a releitura crítica do pião, como elemento de cultura popular e sua transição para a TV, como um elemento simbólico de luta.

Outra sugestão possível encontra-se na análise de material audiovisual ou impresso, como propagandas publicitárias, derivadas dos principais veículos de comunicação vigentes, para verificar a veracidade daquelas informações e compreender a lógica por trás destas propagandas envolvendo a prática esportiva.

Como possibilidade de ferramenta auxiliadora no processo de formação do aluno, a mídia também deve ser trabalhada na perspectiva apresentada pelos PCNs (BRASIL, 1997, p. 63):

> Nesse sentido, o professor pode questionar a forma como os meios de comunicação apresentam padrões de beleza, saúde, estética, bem como aspectos éticos. Assim, pode, por exemplo, fazer leituras dos cadernos esportivos e discutir termos como 'inimigos', 'guerra', 'batalha de morte', que são empregados para descrever jogos entre dois times ou seleções e quais as implicações dessa utilização. Pode também pesquisar os tipos físicos em evidência nas propagandas, novelas, etc., e sua relação com o consumo de produtos e serviços.

Belloni e Bélvort (2009), ao trazerem o conceito chamado de mídia-educação, que pode ser descrito como a integração dos dispositivos técnicos aos processos educacionais e comunicacionais, alegam que as novas TICs representam, evidentemente, novos desafios para a mídia-educação, que deve aprender a lidar com uma cultura midiática muito mais interativa e presente entre os jovens, com fronteiras indefinidas entre a elite produtora de mensagens e a massa de consumidores, o que altera, sem dúvida, as opiniões sobre campos majoritários, como a política e a própria democracia. A maneira como os jovens vão se envolver com essas novas potencialidades, de acordo com as autoras, está diretamente ligada com a relação que eles desenvolverão com as mídias, e em parte, com o direcionamento exercido pela mídia-educação nesta relação, o que deverá ocorrer no espaço escolar.

Pitch (2003, p. 6) retrata a estrutura social vigente, apontando a escola e o mundo do trabalho, denotando o quanto, de fato, se faz necessário o aguçamento do senso crítico:

> A escola, ainda privilegia a memorização mecânica e opera como disciplinadora dos indivíduos; os meios de comunicação, em particular a televisão, caminham no sentido da banalização da imagem e da informação; o mundo do trabalho pauta-se por critérios que continuam alienando o trabalhador da sua produção, inserindo-o num universo altamente regrado, mecânico e reprodutivista.

Santaella (2003), ao tratar da questão do desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação e sua implicação em todas as esferas da sociedade, afirma que mídias são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, ou seja, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam.

Betti (2001, p. 126) defende que não se pode ter uma postura reflexiva e crítica no momento do contato com a linguagem audiovisual. Apenas em um momento posterior é que se pode fazer esse exercício, portanto, se não se chega a esse "segundo tempo" não há reflexão. A escola deve preparar o aluno para exercer este segundo período. Como o mesmo diz "educar para este 'segundo tempo' deve ser uma tarefa da escola", e pressuponho que da família também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, o professor de Educação Física não pode, de forma alguma, ignorar o impacto exercido pela mídia, no que diz respeito às atividades físicas e ao esporte. O poder exercido pelos vários canais de comunicação disponíveis (televisão aberta e por assinatura, redes sociais, rádio, internet etc.) é, de fato, significativo, com amplas possibilidades de formação de opiniões completamente distorcidas sobre o ser humano em movimento, em escala massiva. Cabe, portanto, ao docente de Educação Física, a realização de um trabalho de cunho reflexivo junto aos seus alunos, assim favorecendo a formação da verdadeira cidadania crítica, principal objetivo desta relevante disciplina em nosso tempo, em detrimento da formação de atletas, objetivo já obsoleto há décadas, embora alguns profissionais ainda não percebam. Aliás, o ensejo para aprofundar as reflexões sobre este tema se apresenta, neste momento, extremamente oportuno e pertinente, mercê da realização dos Jogos Olímpicos Rio 2016 em nosso país, dentro de poucos meses.

A intenção não é afastar a criança ou adolescente dos meios de comunicação em massa, que veiculam informações acerca do esporte e demais assuntos, mas sim oportunizar a elas uma releitura diferenciada e interpretativa dos fatos.

O presente estudo não pretende esgotar-se nesta discussão, muito menos concluir o diálogo aqui aberto, a expectativa é dar margem a discussões mais aprofundadas quanto à influência da mídia no contexto escolar, especialmente no âmbito da Educação Física escolar e seus conteúdos. Que outras pesquisas possam explorar este campo e denotar a importância do diálogo a respeito da temática aqui tratada.

Observamos que a mídia pode ser uma ferramenta aliada na prática da Educação Física escolar, agindo de maneira auxiliadora no processo de ensino-aprendizagem, bem como na formação do aluno como cidadão ativo na sociedade em que está inserido. Para tanto, o professor de Educação Física deve exercer o papel essencial de orquestrar esta relação e permitir ao aluno a passagem para um outro nível de aprendizagem, capaz de

dialogar e refletir, criticamente, quanto às informações que circulam cotidianamente nos mais diversos meios e veículos de comunicação.

Contudo, faz-se necessário, por parte do docente, desenvolver a disposição e confiança para interagir com o mundo da informação digital, se apropriando de uma postura crítico-seletiva, fazendo o uso de vídeos e reportagens, por exemplo, para oferecer aos alunos conhecimentos desportivos além daqueles popularmente já conhecidos, como no caso o *surf*, *parkour*, esportes na neve, etc. Partindo disto, escolher materiais que sejam significativos para o uso nas aulas, materiais que realcem o papel da mídia na propagação de informação e seus efeitos sobre a prática esportiva e os elementos da cultura corporal de maneira geral. O empenho no desenvolvimento desse trabalho docente contribuirá para superar o tecnicismo puramente dito e romper com o modelo seletivo de aptidões que ainda se faz dentro do âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES JÚNIOR, D. A relação mídia-esporte: um estudo das mensagens esportivas na televisão e seus efeitos na prática da Educação Física Escolar, na percepção do professor *Dissertação*. Brasília: Universidade de Brasília; 2008.

ALVES JÚNIOR, D.; AZEVEDO, A. A. ; FERES NETO, A. *A televisão e o esporte:* questões e tensões sobre o espetáculo, o mercado e o consumo. In: AZEVEDO, Antônio Aldo. (Org.). Torcedores, Mídia e Políticas Públicas de Esporte e Lazer. Brasília: Thesaurus, 2008. p. 124-140.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? *Revista Motriz*, v. 1, n.1, p. 25 -31. Jun. 1999.

BETTI, M. *A Janela de Vidro:* esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Mídias: aliadas ou inimigas da Educação Física Escolar? *Motriz* Jul-Dez 2001, Vol. 7, n.2, p. 125-129.

BETTI, M.; COSTA, A. Q. Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 165-178, jan. 2006.

BÉVORT, E; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educ. Soc. Campinas*, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

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

CARDOSO, L. C. Concepção de aulas abertas. In: KUNZ, E. *Didática da Educação Física.* 3. ed. IJUI – RS: UNIUJUI; 2003, p. 121-158.

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

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. *Por que a Educação Física na escola não avança ou avança tão lentamente? Algumas considerações.* In: PACHECO NETO, Manuel. (Org.). Educação Física, Corporeidade e Saúde. – Dourados: Ed. UFGD, 2012.

FARIA, E. L. Quando "rola a bola": reflexões sobre as práticas futebolísticas e a forma escolar nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 501-513, abril/junho 2014

IBOPE. O consumidor de mídia brasileiro. KANTAR IBOPE MEDIA. Web site oficial do KANTAR IBOPE MEDIA. Disponível em: <https://www.kantaribopemedia.com/o-consumidor-de-midia-brasileiro/> Acesso em: 19 fev. 2016

KENSKI, V. M. O impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na Educação Física. *Revista Motriz*, v.1, n. 2, 129-133, Dezembro/1995

MACHADO, A. A.; MORENO, R. M. Re- significando o esporte na educação física escolar: uma perspectiva crítica. *Movimento & Percepção*, Espírito Santo do Pinhal, SP, v.6, n.8, jan. /jun. 2006

MENDES, D. S.; PIRES, G. L. Desvendando a Janela de vidro: Relato de uma experiência escolar de mídia-educação e Educação Física. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Campinas, v. 30, n. 3, p. 79-94, Maio 2009

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características usos e possibilidades. *Caderno de pesquisa em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 2. sem./1996

NOVAES, M. P. A Educação Física e Mídia Esportiva. *Revista Alterjor*. Grupo de Estudos Alterjor: Jornalismo Popular e Alternativo (ECA-USP). Ano 01, v. 01, ed 01, São Paulo. Janeiro-Dezembro de 2010.

RUBIO, K. Jogos Olímpicos da Era Moderna: Uma proposta de periodização. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.24, n.1, p.55-68, jan./mar. 2010

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista Famecos*, Porto Alegre, nº 22. Dezembro 2003.

SANTOS JUNIOR, N. J. Educação Física escolar e mídia: contribuições e problematizações na formação do receptor-sujeito. *Lecturas Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v.112, ano 12, 2007.

DISCURSO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUANTO A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: POSSIBILIDADES OU CONFLITOS?

SPEECH OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ABOUT WHAT IS THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES: POSSIBILITIES OR CONFLICTS?

Marli Roque Branco[1]
Zelia Aparecida Milani Parizotto[2]

RESUMO: Com objetivo de discutir aspectos da inclusão nas práticas educacionais, aprofundando os conhecimentos quanto às dificuldades encontradas pelos Professores de Educação Física no atendimento de alunos com deficiência em Escolas Públicas de Ivinhema/MS, realizou-se pesquisa qualitativa, com amostra de 08 sujeitos, utilizando-se de questionário com questões abertas. Constatou-se com base na opinião dos Professores, que as escolas públicas ainda não possuem infraestrutura adequada para desenvolver projetos inclusivos, principalmente em recursos humanos. O discurso dos professores de Educação Física apontou para situações inseridas no processo de inclusão, como: possibilidades e conflitos, necessidades educacionais especializadas na área, possíveis ações na prática do dia-a-dia. Conclui-se a necessidade de políticas educacionais voltadas para a inclusão com propostas mais efetivas de orientação e capacitação contínua do professor para atendimento de qualidade do aluno com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino regular. Aluno com deficiência.

ABSTRACT: With the objective to discuss about inclusion in the educational practices, by deepening the knowledge as regards the difficulties encountered by teachers of Physical Education in the care of disabled students in Public Schools from Ivinhema/MS, was carried out a qualitative research with 08 individuals as sample, using a questionnaire with open questions. It was found based on the opinion of teachers that the public schools still lack of an adequate infrastructure to develop inclusive projects, mainly in human resources. The speech of the physical education teachers pointed at situations inserted in the inclusion process, such as: possibilities and conflicts, specialized educational needs in the area, possible actions in the day practice by day. It was concluded the necessity to focus in educational policies for the theme with more effective proposals for guidance and continuous qualification for quality of treatment for disabled student.
Keywords: Inclusion. Regular education. Disabled student.

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da proposta de inclusão se fazem importantes e necessárias na sociedade atual. Afinal, vive-se em uma época em que o respeito à diversidade e as garantias ao direito de cada pessoa provém de reivindicações por uma sociedade mais justa e igualitária.

[1] Graduada em Educação Física pela Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: li.roque@hotmail.com.
[2] Professora Substituta do Curso de Educação Física da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

É neste sentido que a temática inclusão, traz a ideia de uma sociedade que considera a diversidade humana, em seus diferentes tipos de atividades nas distintas redes de relacionamentos, "estruturando-se para atender às necessidades de cada cidadão. Das maiorias e minorias, privilegiados aos marginalizados" (WERNECK, 1999, p. 108).

A educação inclusiva visa à inclusão de todos os alunos nas escolas públicas, independente de suas necessidades especiais ou condição física. A sociedade tem que estar aberta para alunos que apresentem alguma deficiência também possam realizar atividades de alto nível em seu intelecto, cabendo ao professor identificar e explorar a limitação de cada pessoa. A função de cada professor é de proporcionar vivências e oportunidades motoras, adaptando-se às mais diferentes realidades (WERNECK, 1999; SILVA, 2008; SOUZA *et al*., 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob a lei 12.796, de 4 de abril de 2013, caracteriza a Educação Especial como modalidade de ensino que permeia a todos os níveis escolares, deixando a clareza de que não há tipos separados de educação nos sistemas de ensino, sempre primando pelo direito universal à educação para todos. Dessa forma, as unidades escolares devem adotar conjuntos de recursos organizados e disponibilizados para que todos os alunos possam desenvolver com dignidade e respeito suas competências, entre eles os que necessitam de apoio Diferenciado (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Tendo em vista a vasta importância de professores qualificados para a formação de novos cidadãos, independente de suas habilidades, e a Educação Física se inclui nesta premissa, torna-se necessário um aprofundamento em relação à temática. São os professores que carregam a árdua tarefa de conciliar todas as especialidades de seus alunos. A inclusão escolar implica o atendimento das exigências de uma sociedade que não deve admitir preconceitos, discriminações ou barreiras entre os alunos. Para isto, faz-se necessária a formação contínua de professores para realizarem as propostas de ensino (MANTOAN, 1997; WERNECK, 1999; SILVA, 2008;).

Sabe-se que a legislação é explicita quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independentes de suas necessidades ou diferenças, e neste ínterim, algumas questões serviram de ponto de partida na organização deste trabalho: As escolas públicas estão estruturadas para o desenvolvimento pedagógico dos alunos deficientes? Os professores de Educação Física estão preparados para acolher e desenvolver ações efetivas junto aos alunos especiais? É necessário e urgente que os sistemas de ensino se organizem para que,

além de assegurar essas matrículas, assegurem também a permanência de todos os alunos, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e a qualidade de ensino (MANTOAN, 1997; WERNECK, 1999; SILVA, 2008).

Discutir acerca das problematizações da inclusão, aprofundando os conhecimentos quanto às dificuldades encontradas pelas escolas e professores de Educação Física no acolhimento e atendimento de alunos com deficiência, foi o foco principal deste estudo que buscou ainda: demonstrar a importância da prática inclusiva no ensino público de Ivinhema-MS; e, constatar as barreiras enfrentadas pelos professores na prática pedagógica no atendimento de alunos com deficiências.

A visão deste estudo se justificou em chamar a atenção dos profissionais de Educação Física envolvidos e dos educadores, de uma forma geral, não permitindo que o assunto fique somente no papel, mas sim, que a discussão traga à luz, olhares mais sensibilizados à causa do aluno com deficiência e promoção de ações mais efetivas para essa população. Para isto, serviu-se do referencial teórico fundamentado nos seguintes autores: Mantoan (1997; 2003); Brasil (1998); Werneck (1999); Silva (2008); Celedón (2008); Souza *et al*, (2010); Filus (2011); Gurgel (2007) e Facion (2012), dentre tantos outros que defendem a ideia da inclusão como proposta necessária e possível.

REFERENCIAL TEÓRICO

Aspectos da Inclusão: um breve histórico

A educação especial, ao longo da História, tem sido considerada como educação para deficientes, independente de qual seja a deficiência: auditiva, mental, visual, física, motora, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento. Antes do século XX, não existia a ideia de inclusão para todos. Deste modo, a maioria das pessoas - principalmente mulheres, deficientes mentais e físicos, pobres e de outras raças que não a branca - não tinham o direito ou às condições mínimas para frequentarem a escola (CELEDÓN, 2008).

Conforme aponta Filus, (2011) no texto *Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia-SP*, ao citar Ferreira (1993): no final do século XIX e início do século XX, a necessidade da institucionalização tomou formas um tanto quanto violentas, com o movimento eugênico que dominou os Estados Unidos e a Europa, afetando também o Brasil. A suposição levantada por estudos genealógicos de que a deficiência intelectual e outras características socialmente indesejáveis poderiam ser transmitidas hereditariamente,

trouxe medidas drásticas como a esterilização, maior isolamento e institucionalização (FILUS, 2011).

Ainda nesse trajeto da educação especial no decorrer da história, agora citando Jannuzzi (2004), a autora elucida que ainda durante o século XX, com a obrigatoriedade e expansão da escola básica na França, multiplicaram-se as escolas especiais para dar conta dos inúmeros casos de crianças que não acompanhavam o ritmo das demais nas escolas comuns. Essas instituições especiais tinham programas próprios, técnicas e especialistas, diferenciando-se do sistema de ensino geral (FILUS, 2011).

Celedón (2008) explica, nesta direção, que foi no século XX, que começou a chamada segregação (separação das classes). Desse modo, mais pessoas tinham acesso à escola, mas raramente se misturavam com os alunos representantes da classe dominante. Já na segunda metade do século, surgem as "escolas especiais", que atendem as crianças "deficientes", e, pouco mais tarde, as classes especiais dentro das "escolas comuns". Surge, assim, a separação de dois sistemas educacionais: de um lado a educação especial e do outro a educação comum.

Estes passavam a frequentar as classes comuns, desde que conseguissem se adaptar, o que raramente na prática acontecia. O crescimento de atendimentos particulares durante esse período histórico se deveu também ao advento das duas grandes guerras mundiais e ainda daquelas mais regionalizadas, que exigiram da Europa, principalmente da Inglaterra, avanços na área da saúde e medicina na busca por atender os lesionados em combate e dar maiores condições de qualidade de vida a população (SILVA, 1986).

Na década de 1970, surge a ideia de integração, espaços e propostas em que escolas comuns aceitavam alguns alunos, antes marginalizados ou abandonados e com a chegada dos anos 1990, se concretiza a ideia da inclusão, ou seja, os primeiros movimentos que indicavam caminhos para o surgimento da inclusão escolar para todos os deficientes, passando-se a entender que existe apenas um tipo de educação, e ela é para todos, sem restrição, nem separação (CELEDÓN, 2008).

Vale enfatizar as diferenças entre inclusão e integração, já que a escola integradora é aquela em que o aluno é que se adequa a ela, enquanto que, a escola inclusiva busca conhecer a realidade do aluno deficiente e se atenta a dar todo o suporte que este necessita para uma educação digna e igualitária (MAZZOTTA, 2007; CELEDÓN, 2008).

Foi com um movimento de pessoas com deficiência e de seus familiares que se deu inicio a inclusão, na luta pelos seus direitos de igualdade na sociedade. E assim, seus direitos começam a ser conquistados a partir da educação (da escola, lugar onde se ensina cidadania),

se chegou até a escola a inclusão (espelho da sociedade). Hoje a inclusão é direito de todos sem rótulos, sem discriminação, conforme afirma (CELEDÓN, 2008).

Para entender o que é Inclusão

A Inclusão é uma inovação, na qual o sentido tem sido distorcido pelos mais diferentes segmentos educacionais. É um movimento de luta das pessoas com deficiência e de seus familiares em busca dos seus direitos, oportunidades e lugar na sociedade. Contudo, percebe-se que ainda em tempos atuais, caminhamos em passos lentos para a inclusão, pois se faz necessário quebrar muitos paradigmas, como o preconceito, no intuito de preparar a sociedade para receber e aceitar as diversidades das muitas formas de inclusão (BRASIL, 1998; ARANHA, 2002; SOUZA *et al*., 2010).

A educação inclusiva se caracteriza como processo de incluir os portadores de deficiência ou com distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino, em todos os seus graus, pois nem sempre a criança que é portadora de deficiência, apresenta distúrbio de aprendizagem, ou vice-versa, então todos são considerados portadores de necessidades educativas especiais (SILVA *et al*., 2008).

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas tem sido um assunto bastante discutido, tanto na área educacional quanto na social. No entanto, falar de inclusão não é tarefa fácil, mas necessária. Incluir não quer dizer colocar o aluno na escola sem lhe dar as condições necessárias de permanência e assistência educacional, e sim dar suporte pedagógico, além de um ensino de qualidade que desenvolva as suas potencialidades, quer sejam elas cognitiva, motora ou afetivo-social (SOUZA *et al*., 2010).

Para Aranha (2002), inclusão quer dizer afiliação, compreensão, envolvimento, ou seja, inclusão significa convidar aqueles que, de alguma forma tem esperado por um espaço condigno e pedir para lhes ajudar a desenhar sistemas novos que encorajem a todos para participar da completude das suas capacidades, como membros e companheiros; incluir aqueles que de alguma forma tiveram seus direitos perdidos ou que, por algum motivo, não os exercem.

Mazzotta (2002) acredita que o ponto fundamental é entender e compreender que integrar quer dizer ampliar a participação nas situações comuns, para aqueles que se encontram segregados, ou seja, a integração é necessária para as pessoas que se encontram em situação de educação especial ou qualquer outra situação de segregação. Já para os deficientes que se encontram em escolas regulares, deve-se preservar a educação escolar baseada no princípio da não segregação, ou seja, da inclusão.

Para Mantoan (1997) o desafio a respeito da inclusão provoca inquietações, e, portanto, a melhoria da educação. Assim, para que estes alunos alcancem o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que as escolas aprimorem suas práticas, a fim de atender às diferenças. A autora destaca que a inclusão "é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico" (p.120).

Neste sentido, a autora defende uma escola inclusiva para todos. Ressaltando que este modelo de escola atualmente posto precisa ser modificado. No entanto, destaca que a escola integradora (é muito mais cômoda e que a tarefa muito difícil é de quebrar estes padrões). Para ela, é incompatível inclusão com integração, pois todos têm o direito de frequentar a rede regular, a escolaridade do aluno é responsabilidade da escola comum, tenha ele dificuldades, deficiências ou altas habilidades. Entretanto, os alunos com deficiências não têm tido seus direitos assegurados pelas escolas. O que ainda existe são escolas que estão longe de se tornarem inclusivas, que desenvolvam projetos de inclusão, os quais não visam mudanças de paradigmas e continuam a atender esses alunos com deficiências em espaços segregados em escolas e classes especiais (MANTOAN, 1997).

Deste modo, a justificativa das escolas que não estão atendendo os alunos em suas turmas com deficiências é de não terem professores preparados para este fim, ou não acreditam que esta inclusão não os tragam benefícios. Porém, nas duas situações acima citadas, fica evidente a urgência em se redefinir práticas e se quebrar de vez com esses paradigmas, esforçando-se excessivamente em colocar novas ações pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos (MANTOAN, 1997).

Entende-se, com isso, que mudar a escola exige muito trabalho. Mudanças estas que envolvam atualização e desenvolvimento de novas práticas escolares mais desafiadoras. Mas precisa se tornar realidade, pois enquanto se continua com o modelo de escola apenas integrador, ainda será possível ver pessoas serem segregadas em espaços nos quais se espera que haja uma educação para a cidadania.

A Inclusão Escolar no Brasil

A política da educação inclusiva no Brasil, embasada entre diferentes Documentos Internacionais, tais como a Declaração de Salamanca (1994), afirma que as escolas regulares, com propostas para o ensino inclusivo, é o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias. Porém, a educação está longe de ser o modelo ideal. Na visão de Mantoan

(2003), o melhor atendimento escolar para pessoas com deficiência, tanto quanto para qualquer outra criança, é mesmo a escola regular.

A prática da inclusão escolar pauta-se na capacidade de reconhecer e o outro e, assim, poder ter o privilégio de conviver e compartilhar com outras pessoas diferentes; estender a todas as pessoas sem qualquer tipo de exceção. Os pais, no Brasil, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos, contrariamente a outros países. Apesar de esta diferença constar na Constituição Federal (1998), verifica-se uma tendência dos pais de se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação dos seus filhos com deficiências (MANTOAN, 2003).

Sá (2012) afirma que a escola inclusiva exige novas competências e novas estruturas. As escolas públicas, em tempos tão atuais, não têm correspondido às características socioculturais e individuais diferenciado de seu alunado, funcionando de forma excludente e seletiva.

A educação brasileira tem se apresentado ineficiente ao atendimento de sua clientela, pois, conforme Gurgel (2007), a educação especial foi tradicionalmente concebida com a destinação em atender deficientes em suas mais diversas especificidades, sejam elas no intelecto ou motora. Nesta modalidade de ensino também estariam inseridos os alunos com altas habilidades e superdotação. A inclusão, em seu conceito, é uma dificuldade a ser enfrentada pelos professores das escolas, pois, precisa-se de tempo para ser implementado um projeto que envolva toda a escola, além de mudanças de paradigmas e concepção dos educadores. Simultaneamente a isso, é preciso uma mudança de práticas escolares, permitindo assim, o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais, buscando garantir a permanência nos espaços de ensinos regulares.

Competências do professor de Educação Física ante a inclusão em suas aulas

O papel do Professor de Educação Física neste contexto não é diferente ao que já vem ocorrendo nas escolas: proporcionar a vivência e o desenvolvimento motor adaptando-se às mais diferentes realidades com a finalidade de garantir o direito de todos ao ensino, inclusive aos "Portadores de Deficiência" preferencialmente no ensino regular, assim documentado legalmente com a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial na Educação Básica (2001).

Para Facion (2012, p. 158), "no Brasil, assuntos relativos à formação de professores ainda causam muita polêmica nos meios educacionais". A formação deve ser entendida como um processo continuado e prolongado por toda a vida profissional de educador. O professor

deve ser preparado para novos desafios da educação. Em torno desse tema, esperamos que a formação do professor seja priorizada para alcançar uma prática educativa de qualidade, com metas tanto na técnica dos conteúdos quanto na construção dos novos saberes.

Do ponto de vista de Paulo Freire (1996), ensinar não se restringe apenas à simples transmissão de poderes ou de saberes prontos, mas sim, constitui serviço constante de autonomia e amor ao trabalho. O professor deve agir com os alunos de acordo com as suas possibilidades e limitações, deixando se manifestar toda a sua curiosidade, e, assim, todo o seu potencial da criatividade. A formação atual do professor deve criar espaços de reflexão para que esse profissional aprenda a se adaptar à realidade da inclusão, bem como lhe dar com incertezas sobre sua profissão.

É uma mudança complexa, mas possível. Basta lutar por ela, que se esteja aberto a colaborar na procura dos caminhos pedagógicos da inclusão e no aperfeiçoamento para tal. Nem toda diferença necessariamente inferioriza as pessoas, elas têm diferenças e igualdades, mas nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo é diferente. Diz Santo apud Mantoan (2003, p. 79), "é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade se descaracteriza e direito de sermos iguais quando a diferença se inferioriza".

Também é importante evidenciar o papel do professor de Educação Física diante dos alunos deficientes em cooperar com o desenvolvimento integral do aluno, respeitando as diferenças e valorizando as capacidades de cada um; oferecer espaço em que o aluno possa participar ativamente, compreender e se desenvolver como personagem ativo na construção do conhecimento, por meio de atividades práticas individualizadas e em grupos, para que, assim, haja uma colaboração entre os alunos e para que esse processo se acrescente de forma conjunta, pois é na relação com o outro que o indivíduo se constitui e se transforma; trabalhar em parceria com a equipe capacitada que acompanha o aluno dentro da escola, bem como as famílias, com o intuito de dilatar as possibilidades de inclusão (WERNECK, 1999; SILVA, 2008; SOUZA *et al*., 2010)

O ofício do professor de Educação Física não pode ser entendido como vocação apenas, mas sim, como profissão que requer muito estudo continuado, reflexões e uma prática realmente inovadora e transformadora. A capacitação é um dos meios de iniciar a mudança na qualidade do ensino para gerar contextos educacionais inclusivos, capazes de assegurar a aprendizagem de todos os alunos, respeitando tempos, ritmos, superando barreiras psicológicas e físicas, entre outras. A formação do professor para o referido assunto, não deve se estreitar a torná-lo consciente das potencialidades dos alunos, mas também de suas próprias

condições para ampliar o processo de ensino inclusivo (MANTOAN, 1997; WERNECK, 1999; SILVA, 2008).

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo apresentou característica exploratória, pela pesquisa de campo desenvolvida (MATTOS *et al*., 2008), no intuito de elucidar as questões problematizadoras que permearam o tema e possibilitaram alcançar os objetivos propostos. Para isto, com base em um protocolo elaborado com questões abertas (VIEIRA; HOSNE, 2003) para obtenção das respostas cabíveis ao estudo, valeu-se do método qualitativo – descritivo para apresentação dos resultados mediante tabelas e opiniões expressas dos entrevistados (MATTOS *et al*., 2008; MARCONI; LAKATOS, 2008, VIEIRA; HOSSNE, 2003).

Para o desenvolvimento do presente estudo foram implementadas estratégias de investigação, tais como: primeiramente, levantamento de pesquisa bibliográfica em sites científicos com o propósito de fundamentar o campo teórico deste estudo quanto à formação e preparo necessários aos professores necessários em um espaço escolar inclusivo; em seguida, pesquisa de campo, ao investigar o discurso de Professores de Educação Física Escolar da cidade de Ivinhema/MS, por meio de entrevistas diretas na obtenção dos dados que delineassem as questões problematizadoras do estudo (MATTOS *et al*., 2008; MARCONI; LAKATOS, 2008, VIEIRA; HOSSNE, 2003).

A amostra não probabilística, intencional, caracterizou-se pelo fato de o universo da pesquisa constituir-se de uma parcela pequena de Professores (N=15) de Educação Física da cidade de Ivinhema/MS, sendo composta por 8 (oito) professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino que aceitaram participar da pesquisa, respeitando-se o direito de recusa dos sujeitos no momento da abordagem com explicações dos propósitos do estudo. Com os dados coletados, efetivou-se uma análise inserindo os resultados em Tabelas dispostas no próximo tópico deste trabalho com interpretação descritiva, sem a possibilidade de realizar tratamento estatístico, dado o teor qualitativo ora proposto.

Para efeito da análise dos resultados qualitativos obtidos utilizou-se o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) cuja técnica de tabulação e organização de dados possibilita inferir elementos padronizados, por intermédio de depoimentos sem que sejam reduzidos à quantidades, expressando a ideia do sujeito que faz parte de uma coletividade (LEFEVRE; LEFEVRE, 2003) como se esta coletividade fosse o emissor de cada um (LEFEVRE *et al*., 2003, p. 70). Estes autores referem-se á técnica como uma possibilidade de "selecionar, de

cada resposta individual (obtida) a uma questão, as Expressões-Chave, que são trechos mais significativos destas respostas".

RESULTADOS

As tabelas abaixo representam, de forma organizada, a subjetividade dos resultados encontrados mediante o discurso dos sujeitos entrevistados e na *Tabela 1*, estão dispostos os resultados quanto à idade; sexo, período em que o entrevistado cursou sua formação superior em Educação Física e há quanto tempo atua na área.

Tabela 1: Dados amostrais da pesquisa relacionados à idade, sexo, período de formação acadêmica e tempo de atuação.

Entrevistados	Idade	Sexo	Período de Formação acadêmica	Tempo de atuação
01	44 anos	Feminino	1993 a 1996	18 anos
02	35 anos	Feminino	2000 a 2004	12 anos
03	35 anos	Masculino	1998 a 2001	16 anos
04	59 anos	Masculino	1983 a 1985	30 anos
05	36 anos	Feminino	2000 a 2003	13 anos
06	27 anos	Feminino	2008 a 2011	4 anos
07	42 anos	Masculino	1996 a 1999	22 anos
08	40 anos	Masculino	2000 a 2003	12 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se percebe na amostra, a maioria dos entrevistados pertence a uma faixa etária adulta, entre 35 (trinta e cinco) e 59 (cinquenta e nove) anos; quanto ao gênero, a amostra encontra-se em igualdade de distribuição do sexo feminino e masculino; no que se refere ao período de formação, somente 1 (um) destes possui um tempo relativamente pequeno de formação acadêmica, 5 (cinco) anos, se comparado aos demais que possuem formação entre 12 (doze) e 31 (trinta e um) anos, este último já considerando a possibilidade de aposentadoria; em relação ao tempo de atuação, apenas 1 (um) atua menos de 5 (cinco) anos, enquanto os demais atuam entre 12 (doze) e 30 (trinta) anos. Percebeu-se pela associação entre "período de formação acadêmica" e "tempo de atuação" que na amostra investigada, 2

(dois) professores já atuavam antes da formação acadêmica, os entrevistados de número 03 (três) e 07 (sete).

Na *Tabela 2* estão os resultados para as palavras-chave: *possibilidades* e/ou *conflitos* e a opinião de cada sujeito da amostra.

Tabela 2: Dados amostrais do questionamento: Inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física - POSSIBILIDADES ou CONFLITOS?

Entrevistado 1	(CONFLITO): Por não ter formação adequada, brinquedos certos, espaços, salas superlotadas, torna-se difícil o trabalho do professor com os alunos (especiais).
Entrevistado 2	(POSSIBILIDADE): Dependendo do grau da necessidade especial, integrar o aluno é importante e gerar a possibilidade de ser tratado sem diferenças e preconceitos. (CONFLITO): Quando o grau de necessidade especial for grande é difícil integrar pelo fato de necessitar realmente de um tratamento especial.
Entrevistado 3	(CONFLITO): O processo de aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais conflita com as barreiras de adaptação de currículo e/ou atitudinais, não só arquitetônicas como geralmente é dito.
Entrevistado 4	(POSSIBILIDADE): Quando realmente a escola oferece condições físicas e materiais para tal prática. (CONFLITO): Se a escola estivesse realmente preparada com a infraestrutura adequada, bom como acessibilidade e material didático específico e o próprio preparo do Professor.
Entrevistado 6	(CONFLITO): Geralmente com a lotação das salas públicas eles acabam sendo muito mais excluídos do que incluídos no sistema escolar.
Entrevistado 7	(POSSIBILIDADE): No meu ponto de vista, o profissional da Educação Física deve ir além de seu próprio conhecimento, ensinar ao desconhecido e estimular sempre a criatividade dos alunos, respeitando seus limites.
Entrevistado 8	(POSSIBILIDADE): Quando falamos da inclusão sempre há possibilidades e a oportunidade de se adequar as atividades para que os alunos inclusos possam participar.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados acerca da inclusão colocando-se duas alternativas de respostas: *possibilidades* ou *conflitos*, 2 (dois) dos entrevistados argumentaram para as duas propostas,

justificando na alternativa *possibilidades* como forma de tratamento igual, sem preconceito nem diferença, e a escola oferecer suporte para tal. Em relação à alternativa: *conflitos*, o argumento fica por conta do grau de deficiência de cada aluno e a falta de infraestrutura adequada que não é oferecida pela escola.

Dos demais entrevistados, 3 (três) apontaram *possibilidades* como um propósito do professor "ir além" do próprio conhecimento e criatividade, promovendo a inclusão como resgate da auto estima do aluno, promovendo adequação das diversas atividades, sempre respeitando os limites dos alunos, sua individualidade e especificidades de cada nível de deficiência ou limitação- o que se supõe, não ser tarefa fácil ante as dificuldades enfrentadas no cotidiano das aulas: falta de materiais, falta de infraestrutura das quadras de esporte ou do espaço físico, sendo que muitas aulas são realizadas em quadras descobertas; enquanto 3(três) entrevistados descreveram os "conflitos" com relação ao grau de necessidade e a infraestrutura das escolas, confirmando o discurso exposto na alternativa "possibilidades".

Conforme estudo de Ribeiro e Parizotto (2010) desenvolvido na Rede Pública Municipal de Dourados/MS, todos os entrevistados (n=16) acreditavam na *possibilidade* da inclusão, mas, que condições favoráveis deveriam ser ofertadas aos profissionais de Educação Física envolvidos na ação docente para um atendimento que não somente integrasse o aluno especial à sala de aula, mas, que realmente o incluísse no processo pedagógico e na ação docente. Martins (2014) tem uma visão bastante clara quanto a este aspecto enunciando que os ambientes tidos como inclusivos devem apresentar mudanças de atitudes no seio da comunidade educativa, investindo na formação dos recursos humanos (alunos e professores) e nas relações estabelecidas entre escola e família.

Quando questionados se tinham ciência da oferta de vagas para alunos especiais em todos os anos nas escolas, todos afirmaram positivamente. No entanto, não bastam apenas a oferta e a disponibilização de vagas. Nas palavras de Souza *et al*, (2010, p. 1/1), para se ter uma educação inclusiva é necessária "uma transformação profunda na estrutura, na organização e na compreensão" dos conceitos acerca das relações sociais de modo geral. Mediante "condições humanas e materiais reais criados no ambiente escolar", promovendo ações sérias e concretas quanto à "prática pedagógica na qual a inclusão, de fato, pudesse começar a ser uma realidade". Para tanto, "disponibilização de verbas, valorização e qualificação da comunidade escolar, especialmente de professores e corpo técnico da escola" são medidas fundamentais no atendimento destes alunos.

Na *Tabela 3* encontram-se resultados quanto a presença de alunos com deficiência e quais são as deficiências.

Tabela 3: Há alunos com deficiência em sua aula de Educação Física? SIM ou NÃO.
Em caso afirmativo, qual tipo de necessidade especial apresentada?

Entrevistado 1	SIM	Síndrome de Down
Entrevistado 2	SIM	Deficiência Auditiva
Entrevistado 3	SIM	Deficiência Intelectual
Entrevistado 4	SIM	Deficiência Auditiva, Intelectual e Paralisia Cerebral
Entrevistado 5	NÃO	____
Entrevistado 6	SIM	Surdez
Entrevistado 7	SIM	Deficiência Motora
Entrevistado 8	SIM	Deficiência Intelectual, Deficiência Motora

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao tipo de necessidade especial, as respostas foram diversas, demonstrando diversidade nos deficiências encontradas, sendo algumas de ordem física e outras de ordem intelectual, e que, cada uma necessita de um atendimento específico e individualizado conforme os níveis de limitações: Síndrome de Down, Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual, Deficiência Cerebral, Surdez e Deficiência Motora, sendo apenas o Entrevistado 05 sem aluno especial, mas afirmando que as vagas são ofertadas pela escola.

Na *Tabela 4*, o questionamento era relacionado à forma de participação do aluno deficiente nas aulas, obtendo-se:

Acerca da participação dos alunos especiais, 2 (dois) dos entrevistados explicaram que suas aulas são inclusivas e com boa participação dos mesmos, sendo acompanhados por intérpretes; os demais argumentaram que: “Procuro fazer adaptações de algumas atividades para que todos possam socializar-se com os demais colegas (entrevistado 4); “Fazendo que sejam incluídos nas mesmas brincadeiras que os demais alunos fazem (entrevistado 8); “Adaptação da atividade desenvolvida de forma que o mesmo possa integrar e adquirir o conteúdo” (entrevistado 3).

Souza *et al*, (2010, p. 1/1) fazem um aporte histórico dos portadores de necessidades especiais, classificando as fases em diferentes períodos da História: fase da exclusão; fase da

segregação; fase da interação e, por fim, fase da inclusão. As autoras chamam a atenção para os avanços ocorridos nos últimos anos, citando "as leis que asseguram a presença das pessoas com necessidades especiais nas escolas de ensino regular". Contudo, "apesar dos avanços ainda são várias as barreiras que impedem o acesso, a permanência e o convívio destas pessoas de forma efetiva no espaço escolar, como também em todas instancias da sociedade".

Tabela 4: Em caso afirmativo, como ocorre a participação do aluno especial?

Entrevistado 1	Atividades direcionadas a sua deficiência e atividades com os demais colegas.
Entrevistado 2	É acompanhado de um intérprete e sempre foi participativo e se integra muito bem com todos.
Entrevistado 3	Adaptação da atividade desenvolvida de forma que o mesmo possa integrar e adquirir o conteúdo.
Entrevistado 4	Procuro fazer adaptações de algumas atividades para que todos possam socializar-se com os demais colegas.
Entrevistado 5	____
Entrevistado 6	Desenvolvo suas atividades normais, tendo uma interprete me orientando.
Entrevistado 7	As participações nas aulas são normais, pois eu sempre respeito os seus limites.
Entrevistado 8	Sendo tratados com igualdade fazendo que eles sejam incluídos nas mesmas brincadeiras que os demais alunos fazem.

Fonte: Dados da pesquisa.

A *Tabela 5* demonstra os resultados para o fato de ter recebido ou não formação adequada para acolhimento e atendimento especializado na formação acadêmica dos sujeitos da amostra e, em caso afirmativo, qual teria sido esta formação.

Já em relação à formação acadêmica voltada para as questões da inclusão quando questionados, apenas 1 (um) respondeu afirmativamente, citando a Disciplina de Libras e a participação em alguns cursos, enquanto que os demais afirmaram que não obtiveram um preparo acadêmico adequado. Isto demonstra que nem todos os Cursos Superiores em Educação Física frequentados pelos sujeitos entrevistados ofereceram uma proposta educacional plena de formação que atendesse os aspectos da inclusão.

Tabela 5: O Senhor (a) recebeu formação adequada para acolhimento de portadores de necessidades especiais na Formação Acadêmica? SIM ou NÃO? Qual?

Entrevistado 1	NÃO	
Entrevistado 2	NÃO	
Entrevistado 3	NÃO	
Entrevistado 4	NÃO	
Entrevistado 5	NÃO	
Entrevistado 6	SIM	Libras e alguns cursos, porém nossa prática (experiência) acadêmica e a realidade (encontrada) são muito diferentes.
Entrevistado 7	NÃO	
Entrevistado 8	NÃO	

Fonte: Dados da pesquisa.

A proposta da *Tabela 6* é de apontar os resultados quanto aos requisitos necessários ao professor de Educação Física para acolhida do aluno com deficiência em suas aulas, obtendo-se:

Tabela 6: Quais os requisitos fundamentais inerentes ao Professor de Educação Física na acolhida do aluno Especial?

Entrevistado 1	Como trabalhar em projetos, a acolhida ao aluno especial é a mesma dada aos outros alunos.
Entrevistado 2	Dar uma atenção especial, repudiar qualquer tipo de discriminação, impor a presença de cooperação entre todos, tratá-lo com amor.
Entrevistado 3	Identificar não só no aluno com essa necessidade, mas em todos os outros qual a melhor forma para que os mesmos aprendam e direcionar planejamento para tal.
Entrevistado 4	Preparação específica do professor para que possa acolher o aluno sem constrangimento.
Entrevistado 5	Conhecimento sobre o aluno, a turma que vai trabalhar e uma aula bem elaborada.
Entrevistado 6	Buscar conhecer a dificuldade do seu aluno e aplicar em suas aulas, algo para ajudá-los.
Entrevistado 7	Tratá-los como os outros e sempre respeitar seus limites.
Entrevistado 08	Paciência e sabedoria como também bom senso para entender os limites de cada aluno.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na pergunta que considerou os requisitos fundamentais ao professor no acolhimento do aluno especial, todos deram respostas diversas, sendo entre elas: trabalhar em projetos de igualdade para todos; atenção especial sem deixar qualquer tipo de discriminação; preparação do professor; conhecimento sobre o aluno e a turma; paciência; sabedoria e saber entender os limites de cada aluno envolvido.

Na *Tabela 7* estão os resultados para as barreiras enfrentadas pelos sujeitos:

Tabela 7: Na sua percepção, quais as maiores barreiras que o professor enfrenta no processo de inclusão?

Entrevistado 1	Não ter cursos de formação, salas/escolas adequadas aos portadores, Materiais.
Entrevistado 2	Falta de formação necessária e falta de estrutura adequada.
Entrevistado 3	Salas numerosas, necessidade individual de cada um e aceitação dos alunos à individualidade dos alunos (especiais).
Entrevistado 4	Despreparo acadêmico, infraestrutura física, falta de material específico e acessibilidade.
Entrevistado 5	O próprio professor e as salas superlotadas.
Entrevistado 6	A sua preguiça (do profissional) e o seu comodismo (do profissional).
Entrevistado 7	A falta de materiais adequados na escola.
Entrevistado 8	A falta de conhecimento das diversas deficiências e como lidar com cada uma delas sem os devidos conhecimentos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, quando questionados quanto às barreiras enfrentadas no processo didático-pedagógico para inclusão dos alunos com deficiência, 1 (um) levantou o ponto da preguiça e comodismo dos próprios professores, enquanto os demais justificaram a mesma linha: o despreparo acadêmico, a falta de material nas escolas e as salas superlotadas. Por certo, atuar em uma sala que tenha portadores de necessidades especiais vai exigir do professor, além dos conhecimentos inerentes da Área de Educação Física, maior envolvimento, dinamismo, criatividade, boa vontade e aulas bem planejadas que atendam às expectativas de todos os alunos de forma indistinta.

Ao apresentar o tema Inclusão Escolar, deve-se refletir acerca do aluno com deficiência e suas especificidades e fazer com que o preconceito empobreça cada vez mais, primeiramente dentro de cada um de nós, para que não se dificulte o processo inclusivo, e não visando somente o espaço educacional, mas também a sociedade e em todos os segmentos que

a envolvem. Pensar a inclusão do aluno com deficiência na Educação Física escolar leva à compreensão de requisitos básicos e fundamentais quanto ao *atendimento* e *entendimento* das suas necessidades, respeitando-os, sem ocultar seus potenciais em um princípio fundamental à diversidade para as relações humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, a partir das respostas obtidas, que a maioria dos professores se mostrou com a formação acadêmica destituída de bases de sustentação teórica e prática para intervenções adequadas em um processo inclusivo nas aulas de Educação Física, porém, os mesmos possuem alunos com algum tipo de deficiência em suas salas de aula e necessitam de olhares cuidadosos para que estes alunos não sejam discriminados e marginalizados na sua práxis pedagógica. Verificou-se ainda que, o único suporte que as escolas oferecem ao professor de Educação Física durante o desenvolvimento dessas aulas é a disponibilização de um intérprete, ou seja, uma pessoa que possui o papel de "auxiliar" o aluno especial na condução das atividades proporcionadas. Porém, no discurso destes professores apenas esta medida não é suficiente o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

Enfim, o presente estudo apontou muitas dificuldades no discurso destes profissionais pela diversidade de deficiências que encontram com representação de especificidades na conduta do aluno e consequente especificidade no seu atendimento. Existe urgência de capacitação adequada nos Cursos Superiores de formação acadêmica, bem como formação continuada, preparando estes profissionais para os enfrentamentos no cotidiano de sua ação docente, quando se entende que a educação é o alicerce para o desenvolvimento social do indivíduo, consolidado na escola, em que se espera desenvolver suas capacidades plenas, abarcando todas as possibilidades para o desenvolvimento de potencialidades de forma digna que transforme este ser humano em um ser sociável, apto a integrar-se e interagir na sociedade em uma verdadeira concepção de inclusão.

É sabido que a Inclusão é assegurada por lei, o que fez com que aumentasse a procura por vagas nos espaços escolares nos últimos anos conforme evidenciado neste estudo, mas, a inclusão vai muito além de apenas "colocar o aluno especial em uma sala de aula". Nem sempre os professores estão capacitados para o atendimento individualizado, em escolas que não possuem suporte inclusivo, que não ofereçam estrutura física e materiais adequados para as intervenções necessárias. A procura não é apenas por uma colocação na escola, preenchendo uma vaga, sem possibilitar uma permanência e assistência educacional

adequadas, com suporte pedagógico em um ensino de qualidade, que contemple todas as potencialidades do aluno com deficiência.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.de; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília – SP, 2005, v.11, n2, p. 223-240.

ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologias*, v. 2. 63-70, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso: 08 de abril de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Especial na educação Básica. Brasília: CNE/ CEB, 2001b.

CELEDÓN, E. R. *Inclusão escolar: um desafio.* Disponível em: http://www.geocities.com/profestebanpolanco/inclusao.htm. Acesso: 9 fev. 2016

FACION, J. R. *Inclusão escolar e suas Implicações*. 1. ed. São Paulo: Intersaberes, 2012. 158 p.

FILUS, J. F. Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia – SP. *Tese* (Doutorado em Educação Física), UNICAMP. Campinas, SP: 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GURGEL, T. Inclusão: só como aprendizagem**.** *Revista Nova Escola*. Editora Abril, n° 206, 2007.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A M. C. *O Discurso do Sujeito Coletivo:* Um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Desdobramentos. Caxias do Sul: Educs 2003.

LEFEVRE, A. M. C.; CRESTANA, M. F.; CORNETTA, V. K. A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização "Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde-CADRHU", São Paulo – 2002. *Saúde e Sociedade* v.12, n.2, p.68-75, jul-dez 2003.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Ed. SENAC, 1997. 235p.

_____, M. T. E. *Inclusão escolar:* O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____, M. T. E. *Pela escola inclusiva para todos*. Direcional escolas, jul. de 2007.

MARCONI, M. de A.,; LAKATOS, E. M. Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, C. L. R. Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Docentes. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 637-657, abr./jun. de 2014.

MATTOS, M. G. de.; ROSSETO JÚNIOR, A. J.; BLECHER, S. *Metodologia da pesquisa em Educação Física*: construindo sua monografia, artigos e projetos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

RIBEIRO, E. A.; PARIZOTTO, Z. A. M. *Perspectivas da inclusão de portadores de necessidades especiais nas aulas de Educação Física pelos professores das Escolas Municipais de Dourados/MS.* Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física. Unigran, Dourados 2010.

SÁ, E. D. de. *Necessidades Educacionais Especiais na Escola Plural.* Disponível em http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/plural.htm. Acesso em 06 de Fevereiro de 2016.

SARAIVA, J. F.; LEVANDOSKI, G. Adversidades encontradas pelos profissionais da educação frente aos alunos com deficiência Visual. *Revista de Educação do Vale do São Francisco (REVASF)*, v. 5, p. 47-58, 2015.

SILVA, J.. P. P.; SANTOS, J. G. da S. *A Exploração do Conteúdo Esporte nas Aulas de Educação Física Inclusiva Para Deficientes Físicos*. Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física. UFRN, Natal, 2008.

SOUZA, L. N..; ALCÂNTARA, M. S. de.; CABRAL, A. P. Crianças com Necessidades Especiais: Reflexão Sobre a Inclusão nas Escolas Públicas do Ensino Regular. *Lecturas Educación Física y Deportes*, Ano 14 No141, 2010.

VIEIRA, S.; HOSSNE, W. S. *Metodologia científica para a área da saúde.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

WERNECK, C. *Quem cabe no seu "Todos"?.* Rio de Janeiro: WVA, 1999.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS PRINCIPAIS DIFICULDADES APONTADAS POR PROFESSORES DA ÁREA

LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y LAS PRINCIPALES DIFICULTADES SEÑALADAS POR LOS PROFESORES DE LA AREA

Marilene Zandonade Prandina[1]
Maria de Lourdes dos Santos[2]

RESUMO: A Educação Física escolar é uma disciplina obrigatória nas escolas de educação básica, mas nem sempre é valorizada pela sociedade, visto que na maioria das vezes é considerada apenas como uma forma de recreação ou passatempo. Além disso, os professores da área encontram muitas dificuldades para exercerem suas atividades, como por exemplo, falta de materiais e estrutura física; falta de interesse dos alunos e pouco reconhecimento da profissão. O presente artigo visa demonstrar, por meio de uma pesquisa bibliográfica e da aplicação de questionários a alguns professores de escolas públicas, as principais dificuldades encontradas pelos educadores da área, mas também que a Educação Física escolar é essencial ao desenvolvimento dos alunos. Aponta à importância da Educação Física escolar e o quanto a profissão encontra-se desvalorizada, necessitando de recursos e materiais para que os professores possam desenvolver, de forma adequada, suas funções proporcionando aos alunos melhor qualidade de vida e do desenvolvimento educacional.

PALAVRAS CHAVE: Educação básica. Escolas Públicas. Professor.

RESUMEN: La educación física es una materia obligatoria en las escuelas de educación básica, pero no es siempre valorada por la sociedad, puesto que la mayoría de las veces se considera sólo como una forma de recreación o pasatiempo. Maestros de la zona son muchas dificultades para llevar a cabo sus actividades, como la falta de materiales y estructura física; de interés para los estudiantes y el reconocimiento de la profesión. Este artículo pretende demostrar, por medio de investigación bibliográfica y la aplicación de cuestionarios a algunos maestros de escuelas públicas, las principales dificultades que encuentran los educadores en el área, pero también la educación física es esencial para el desarrollo de los estudiantes. Señala la importancia de la educación física y cómo la profesión está subvaluada, necesidad de recursos y materiales para los profesores a desarrollar, según proceda, a sus obligaciones de proporcionar a los estudiantes con mejor calidad de vida y desarrollo de la educación.

Palabras clave: Educación básica. Escuelas públicas. Maestro.

INTRODUÇÃO

No Brasil a educação física escolar encontra-se numa situação pouco favorável ao bom desenvolvimento da criança, já que existem muitas dificuldades para que os

[1] Graduada em Educação Física pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
[2] Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

professores consigam exercer suas funções de forma eficiente, como a falta de apoio do Poder Público, baixa remuneração, falta de recursos e incentivo aos profissionais.

Não há dúvidas que a educação escolar é a responsável por formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A baixa qualidade do ensino público no país bem como inúmeros problemas enfrentados pelos professores acabam resultando numa taxa maior de analfabetismo na sociedade e com a educação física escolar a situação não é muito diferente das demais disciplinas.

Durante a prática do Estágio Supervisionado, como disciplina integrante da grade curricular de graduação, percebe-se que houve mudanças na concepção da maioria dos professores de educação física, tendo uma visão menos tecnicista e entendendo a educação física como uma disciplina rica em conteúdos e, portanto, com muitas possibilidades de aprendizagem. Mas por outro lado são notórias as dificuldades pelas quais estes profissionais se deparam no seu dia a dia.

Diante da situação observada nas escolas públicas, surgiu a vontade de saber o que o professor de Educação Física tem a dizer sobre a sua profissão, as dificuldades encontradas e de que forma trabalham para superá-las.

Deste modo, pretende-se neste estudo identificar as principais dificuldades dos profissionais no exercício da educação física escolar, demonstrando as barreiras que encontram na prática de suas atividades. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica descritiva, de caráter qualitativo, com a utilização de um questionário, composto por 11 questões discursivas, aplicado a três professoras que atuam em escolas públicas da cidade de Dourados/MS.

O critério de seleção dos sujeitos da pesquisa se deu em decorrência ao tempo de atuação. Quando da aplicação do questionário, uma das professoras possuía menos de 1 ano de atuação; a segunda atuava na área há 11 anos; e a terceira participante contava mais de 23 anos de profissão.

Em relação ao tipo de pesquisa, Rampazzo (2005) explica que uma pesquisa bibliográfica procura aclarar um determinado problema a partir de referências teóricas já publicadas em livros, revistas, etc. Pode ser feita independentemente ou como parte de outro tipo de pesquisa. Quanto à pesquisa descritiva, o autor destaca que se trata de um estudo que observa, registra e analisa os fatos ou fenômenos sem manipulá-los, sem a interferência do pesquisador.

Da mesma forma Ciribelli (2003) destaca que a maioria das pesquisas descritivas ocorre nos estudos desenvolvidos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais e, em geral, usa como técnica de coleta de dados a observação, os questionários, as entrevistas e os levantamentos.

A coleta de dados da presente pesquisa foi realizada por meio de um questionário, que segundo Lopes (2006), trata-se de um instrumento elaborado e utilizado em pesquisa de campo, para dar apoio ao pesquisador. Sendo que, o mesmo, deve ser claro, objetivo e de fácil interpretação, seja para o entrevistado, seja para o entrevistador.

Educação física no Brasil: de atividade recreativa a componente curricular obrigatório

O ensino da Educação Física no Brasil, assim como outras disciplinas, passou por grandes transformações ao longo da história. Assim, para se apontar a sua importância hoje na grade curricular das escolas é essencial uma breve análise desta jornada.

Inicialmente, a educação física nas escolas foi influenciada pela área médica, baseada em discursos relacionados à higiene, saúde e eugenia, além dos interesses militares. A partir do final da década de 1960 os grupos políticos começaram enxergá-la como um instrumento complementar de ação, passando a ter a função de selecionar as pessoas mais aptas para representar o país em competições (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) traz como objetivos da Educação Física no ensino primário a recreação, que deveria ser realizada de diversas formas como atividades, jogos, dramatização, atividade rítmica, visando, assim, a melhoria da condição física, da criatividade e do espírito comunitário, conforme afirmação de González e Schwengber (2012).

Com o Golpe Militar de 1964, eliminando-se os obstáculos para a expansão do capitalismo internacional, a Educação Física foi direcionada para o esporte. Tanto na prática social quanto na prática escolar, as competições esportivas foram vistas como uma forma de educação para o individuo, pois deviam obedecer a regras e conviver com vitórias e derrotas. Todas essas ideias acabaram alterando a concepção de Educação Física no ambiente escolar (PALMA, A; OLIVEIRA; PALMA, J., 2008).

As mudanças realizadas tornaram-se presentes na LDB de nº 5.692 de 1971 que determinou, em seu artigo 7º, a obrigatoriedade da Educação Física nos ensinos de 1º e 2º grau (BRASIL, 1971). Nesse sentido, González e Schwengber (2012, p. 21), explicam o seguinte:

> No período de efetivação da LDB nº 5.692/71, o Ministério da Educação e Cultura tratou de propagar a mais recente novidade para a educação das crianças: a psicomotricidade. O discurso psicomotricista, com seus desdobramentos práticos, se apresentou, inicialmente, em contraposição aos conteúdos de 'natureza eminentemente recreativa e esportiva', de modo que a educação nos anos iniciais começava a mergulhar em outro universo teórico, metodológico e linguístico. Nesse contexto, a Educação Física foi considerada uma das soluções para os inúmeros problemas que levavam ao fracasso educacional, especialmente ao fracasso da alfabetização.

Observa-se, portanto, que a Educação Física desde os anos de 1960 e 1970 passou por grandes alterações. No início era considerada apenas como um tipo de recreação e depois passou a ser vista como um mecanismo importante para o desenvolvimento do educando. Essa nova ideia relacionada à psicomotricidade entendia que a Educação Física poderia prevenir algumas dificuldades de aprendizagem do aluno no decorrer do período escolar; além de contribuir com outros conhecimentos e ampliar as inter-relações entre o sujeito e o meio (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012).

A partir da LDB nº 9.394/1996 a Educação Física passou a ser componente curricular obrigatório da educação básica. A este respeito, Magalhães, Kobal e Godoy (2007, p. 44) informam que:

> Em 2001, na tentativa de garantir a presença da Educação Física em toda a Educação Básica, foi acrescentado o termo 'obrigatório' a esse texto. Portanto, a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Cumpre observar que neste caso, a Educação Física escolar era facultativa nos cursos noturnos, mas a partir de 2003, pela Lei nº 10.793, passou a constar no parágrafo 3º do Artigo 26 da LDB, a seguinte redação:

> § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno.
> I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas.
> II – maior de trinta anos de idade.
> III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física.
> IV – amparado pelo Decreto - Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
> V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º12.2003).
> VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º. 12.2003)
> (BRASIL, 1996).

Foi possível constatar, portanto, que o entendimento em relação à educação física escolar passou por importantes alterações no decorrer da história do Brasil. O que antes era

visto somente como uma forma de recreação, de lazer, atualmente passa a ser considerada tão importante para o desenvolvimento do aluno que se tornou componente curricular obrigatório no ensino.

Importância da Educação Física para o desenvolvimento dos alunos

A educação física escolar é hoje considerada como uma disciplina muito importante, sendo obrigatória na grade escolar. Por meio da sua prática os alunos, além de exercerem uma atividade física, podem descobrir o próprio corpo e realizar movimentos úteis ao equilíbrio e desenvolvimento de outros componentes curriculares de sua formação escolar.

Assim, a educação física é vista como uma disciplina que oferece ao educando, a possibilidade de construir conhecimentos a partir dos desafios motores que lhes são impostos. As práticas corporais, os movimentos, são formas de explorar o corpo e suas possibilidades, proporcionando a percepção corporal a partir dessa prática, contribuindo para a formação do indivíduo, valorizando seus conhecimentos, seus costumes, visando a promoção de atitudes de respeito e da igualdade social (NEIRA, 2008).

Quanto à relevância da educação física para os alunos, Magalhães, Kobal e Godoy (2007, p. 47) ressaltam sua importância desde a educação infantil, pois:

> Na Educação Infantil, a Educação Física desempenha um papel de relevada importância, pois a crianças desta fase está em pleno desenvolvimento das funções motoras, cognitivas, emocionais e sociais, passando da fase do individualismo para a das vivencias em grupo. A aula de Educação Física é o espaço propício para um aprendizado através das brincadeiras, desenvolvendo-se os aspectos cognitivos, afetivo social, motor e emocional conjuntamente.

Observa-se que para determinada fase do desenvolvimento do aluno, a Educação Física terá uma finalidade, conforme destacam Cersósimo e Sato (2003, p. 125),

> A educação física favorece o desenvolvimento físico, psíquico e social da criança, isto é o seu desenvolvimento integral. Por meio de exercícios, ginásticas, jogos, competições, danças, etc., o educando adquire qualidades físicas, psíquicas e sociais como: força, resistência, flexibilidade, velocidade; coordenação de reflexos, de movimentos; capacidade de concentração e de relaxamento; disciplina; equilíbrio emocional, segurança, coragem; espírito de solidariedade, de equipe; adaptação social.

A função principal da Educação Física é proporcionar aos alunos uma compreensão sobre o próprio corpo, seja no aspecto social, cultural, psicológico, afetivo ou biológico:

> O corpo é mais do que o organismo. É seu meio de transporte pela vida e sofre junto, emociona-se junto, muda continuamente conforme as transformações do seu espírito, conforme sua religião, sua maneira de pensar, seus costumes. (SABA, 2003, p. 60).

Conforme apontam Graber e Woods (2014), a Educação Física transmite conhecimentos aos alunos sobre três domínios diferentes: o psicomotor, onde há a aprendizagem de habilidades específicas que proporcionam aos alunos participarem de jogos, exercícios e outras atividades físicas de forma eficiente; o domínio cognitivo permite que os alunos conheçam as regras, técnicas e estratégias das diversas atividades; e o domínio afetivo, que transmite conhecimentos sobre os próprios sentimentos, valores, atitudes e crenças relacionadas ao movimento e outras atividades físicas que possam realizar.

Também não basta, apenas, que os alunos adquiram conhecimentos somente relacionados às disciplinas específicas como Português, Matemática, Literatura, Geografia, dentre outras. É fundamental que aprendam valores, a respeitar e a viver em sociedade. A este respeito, Marinho et al. (2007, p. 38) afirmam:

> Logo, a educação deve caminhar para a vida afetiva, intelectiva, corporal, social e espiritual do aluno, sem as divisões tão usadas nas escolas. Sabemos hoje que educar não é apenas estar preparado para o mercado de trabalho e acumular informações e conhecimento. Pelo contrário, o mundo exige pessoas com uma visão ampla, o que engloba autoconhecimento, desejo de aprender, capacidade de tratar com o imprevisível e a mudança, capacidade de resolver problemas criativamente, aprender a vencer na vida sem derrotar os demais, aprender a gostar de progredir como pessoal total e crescer até o limite de nossas possibilidades, que são infinitas.

Verifica-se, desse modo, o quanto a Educação Física é essencial para o desenvolvimento dos alunos, seja físico, psicológico ou emocional. Trabalhar com o movimento, com o corpo, proporciona aos alunos conhecimentos essenciais à vida, como compreender a finalidade de um grupo, de uma equipe e saber respeitar regras.

A Educação Física e o processo de aprendizagem

A Educação Física é uma disciplina essencial tanto no desenvolvimento das crianças quanto no processo de aprendizagem. Segundo Ávila e Frison (2012, p. 182), trata-se de:

> Uma das disciplinas, integrada à proposta pedagógica da escola, que pode ajudar no ensino de estratégias de aprendizagem desde a Educação Infantil é a Educação Física. Uma das maneiras de como esse processo de ensino de estratégias pode acontecer é a de o professor de Educação Física promover, paralelo ao ensino dos conteúdos específicos da disciplina, o ensino de estratégias de aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos pedagógicos.

E, é importante ressaltar que os professores de educação física tem importante papel no processo de aprendizagem dos alunos. O mesmo é considerado como um mediador entre o aluno e o mundo, estimulando e proporcionando avanços no desenvolvimento do educando. Assim, o aluno passa a ser, não somente um sujeito que aprende, mas aquele que aprende em contato com os demais, com a sociedade. Os procedimentos pedagógicos, portanto, passam a ser essenciais na aprendizagem e na transmissão dos conhecimentos (BASEI, 2008).

A prática da educação física escolar proporciona não apenas desenvolvimento relacionado ao corpo, mas também auxilia no processo de aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras, e auxilia na transmissão de valores e conceitos, contribuindo para a convivência em grupos.

Assim, observa-se que o professor desta disciplina age como um mediador entre o conhecimento e as reflexões, estimulando os alunos a repensarem no significado dos movimentos. O processo de ensino aprendizagem que utiliza a diversidade nas metodologias proporciona um conhecimento mais significativo (NUNES; CARTIER, 2010).

Nesse contexto, em relação à Educação Física, a Secretaria de Educação Fundamental (1997, p. 58), por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais informa:

> Sabe-se, hoje, que exercitar ou disciplinar o corpo não resulta obrigatoriamente na formação completa do ser humano. Sabe-se, por exemplo, que o caráter pode ser corrompido pelas glórias do esporte, favorecendo a atitude de obter a vitória a qualquer custo e até mesmo com o uso de drogas. Sabe-se, ainda, que a integração social pode transformar-se em desintegração, com guerras entre torcidas e brigas dentro de campos e quadras. (...) Assim, nas aulas de Educação Física o professor deverá sempre contextualizar a prática, considerando suas várias dimensões de aprendizagem, priorizando uma ou mais delas e possibilitando que todos os seus alunos possam aprender e se desenvolver.

Ainda, quanto à importância da Educação Física no ensino-aprendizagem, Alves (2011, p. 21) destaca que:

> A Educação Física é uma disciplina educacional que trabalha além do físico, o intelecto e as relações sociais e não deve somente restringir-se aos conteúdos ligados à esportivização (iniciação e treinamento esportivo). Seus conteúdos devem atender às necessidades da formação integral do cidadão e não mais trabalhar de forma isolada, em que seu fim é sua simples prática, mas sim integrada à proposta de formação.

A educação física pode se vincular aos projetos interdisciplinares e às disciplinas científicas devido ao seu modo multidimensional. O seu ensino pode envolver conhecimentos das mais diversas áreas, pois há um complexo de saberes e conteúdos com os quais a disciplina atua (GONZÁLES; FRAGA, 2012). Constata-se, portanto, que a sua prática é fundamental para os alunos, pois além de proporcionar um melhor desenvolvimento físico, corporal, permite que os mesmos adquiram conhecimentos e tenham resultados positivos no processo de aprendizagem. É preciso, assim, que o professor de Educação Física estimule todas as habilidades dos alunos por meio de atividades que possam ser eficazes a esse processo.

MÉTODO

Conforme apontado anteriormente, a presente pesquisa caracterizou-se como exploratória bibliográfica, que segundo Gil (2002), tal tipo de estudo envolve, na maioria dos casos, levantamento bibliográfico e entrevistas com indivíduos que viveram experiências relacionadas ao problema pesquisado. Deste modo, além da pesquisa bibliográfica, foi realizada coleta de informações, por meio de questionário aplicado a três professoras de educação física de escolas públicas que foram denominadas como professoras A, B e C, respectivamente.

O questionário aplicado foi composto de 11 questões, sendo as duas primeiras para qualificação das participantes, identificando a instituição que lecionam e o tempo de atuação na área de licenciatura em Educação Física Escolar e foi igualmente aplicado às três professoras, que se propuseram a encontrar com a pesquisadora e a responder ao questionário. Deste modo, foram analisadas as respostas das 09 questões restantes (ver quadro abaixo) para a concretização do presente trabalho.

1- Como é ser professor de Educação Física e porque a escolha desse curso?
2- Como o professor de Educação Física é visto pelos outros docentes da escola?
3- Você acha que os alunos se sentem motivados o bastante para participar das aulas de Educação Física?
4- Quais atividades os alunos mais gostam e quais menos gostam?
5- Quais dessas atividades você mais aplica e por quê?
6- O que você acha da estrutura do material de trabalho dos professores de Educação Física?
7- Quais os maiores desafios e dificuldades que você enfrenta no seu dia a dia de trabalho?
8- Quais estratégias você usa para superá-los? Como você os contorna? Como e com quem você conta para ajudá-la nisso? Você recebe algum tipo de orientação ou supervisão em seu trabalho?
9- Para você como seria uma aula ideal de Educação Física?

RESULTADOS

Quanto aos resultados obtidos, a partir das respostas às questões propostas, verificou-se que, as três professoras escolheram o curso de Educação Física pelo fato de além de se identificarem com a área, ser uma disciplina prazerosa e que trabalha com o movimento corporal, tendo a possibilidade de realizar atividades diferenciadas.

Segundo as participantes A e B, os professores de educação física são vistos como aquele professor sem compromisso, que ocupará o tempo "vago" dos alunos com recreação ou como um "quebra galho" para os professores das outras disciplinas. Já a participante C, sente-se valorizada em sua profissão e alega que isso se deve a busca de conhecimento e interesse em conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a sua participação ativa junto à coordenação e direção da instituição escolar em que atua.

No entanto, a educação física tem importantes objetivos, como desenvolver as habilidades motoras, proporcionar aos alunos melhor qualidade de vida com a prática de exercícios, além de trabalharem com a cultura, valores e socialização.

Quanto ao interesse por parte dos alunos e sobre as atividades aplicadas, segundo opinião das três professoras, somente nas séries iniciais os alunos se sentem motivados a participar das aulas de educação física. Enquanto que os demais alunos, do ensino médio, por exemplo, não possuem interesse e participam somente pela obrigatoriedade e pelas notas.

Ressaltaram ainda que os alunos das séries iniciais gostam muito de atividades como brincadeiras, jogos, ginásticas, e os maiores preferem exercícios mais livres, sem regras ou supervisão por parte dos professores.

Quando questionadas a respeito das atividades que mais aplicam em suas aulas, a participante A afirmou que procura diversificar suas aulas trabalhando com todo conteúdo proposto; a B expôs que, sempre desenvolve atividade de alongamento por fazer bem e futsal para satisfazer aos alunos e a C também trabalha com alongamento em todas as aulas e procura sempre desenvolver brincadeiras de correr e pegar e queimada.

Em relação às principais dificuldades, os desafios e as estratégias para superá-los, verificou-se que os professores ainda encontram muitas dificuldades para poderem desenvolver adequadamente suas aulas. De acordo com os sujeitos da pesquisa há muita desvalorização e falta de interesse em relação às aulas de Educação Física. Segundo as mesmas as principais dificuldades ocorrem em relação aos materiais, que são precários e ao local adequado, pois não há quadras esportivas específicas para a realização das

atividades esportivas. Os professores possuem, na maioria das vezes, somente um pátio ou quadra sem cobertura e poucas bolas.

Observa-se que devido a esses problemas as crianças não se sentem motivadas a participar das aulas. Bastos (2013) esclarece que a falta de estrutura nas aulas de educação física é algo "desmotivante" para os alunos, pois sem as quadras para as práticas dos exercícios os alunos acabam tendo somente aulas teóricas, ou seja, dentro da sala de aula.

Segundo o relato das participantes, mesmo com as dificuldades que enfrentam nas escolas, procuram planejar as aulas com os materiais disponíveis, diversificando as atividades e brincadeiras, para que os alunos possam interessar-se pelas aulas.

Sobre a idealização das aulas, na opinião dos atores estudados, as mesmas seriam ideais quando os professores pudessem ter uma ampla estrutura de trabalho, materiais disponíveis e locais adequados para as diferentes práticas de exercícios. Onde, também, os alunos tivessem acesso a roupas e calçados adequados, e compreendesse a finalidade da educação física, como transmissora de bons valores, respeitando os demais.

Segundo Darido (2007, p. 17),

> [...] o papel da educação física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas, e o passar conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também, os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais.

Ainda, segundo o relato das participantes, a aula ideal seria aquela em que os professores pudessem aplicar e desenvolver com os alunos tudo o que foi devidamente planejado, com interesse e participação de todos os alunos, proporcionando o aumento do conhecimento e interação social.

DISCUSSÃO

Nesta parte do artigo cabe destacar a questão da atuação dos professores de Educação Física e suas principais dificuldades. Pois, apesar da máxima de que todos os alunos gostam das aulas de Educação Física, isto nem sempre se confirma. Visto que, por diferentes motivos alguns alunos não se adaptam as atividades propostas ou não gostam de frequentar tais aulas. Dentre as várias razões do desinteresse ou ausência de motivação para participar das aulas de educação física, podemos apontar, a falta de coordenação motora, pouca ou nenhuma habilidade, sobrepeso, timidez, falta de material, pouca diversificação das atividades desenvolvidas, falta de quadra coberta e consequentemente exposição ao sol forte.

Sabe-se que na educação, em qualquer uma das suas fases, sempre há alunos com dificuldades no aprendizado, e cabe aos professores atuarem de maneira diversificada para que os conteúdos possam ser transmitidos de forma fácil e prazerosa. Além disso, é fundamental que o aluno obtenha conhecimentos relacionados à vida, à convivência em sociedade, como valores éticos e morais.

Nesse contexto, o professor de Educação Física tem importante atuação nas escolas. Conforme destaca Silva (2001 apud FARIAS, 2006, p. 51):

> A importância do papel do professor de Educação Física, que não pode ser reduzido ao mero treino em habilidades práticas, mas envolve a educação de uma nova classe de intelectuais, fundamental para o desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, quando nos referimos ao intelectual/professor de Educação Física, queremos nos referir a sua sociedade como intelectual. [...] O intelectual é aquele que faz novas descobertas e tenta difundi-las após a sua análise crítica. A atitude crítica e o apontamento de soluções viáveis frente aos problemas fazem parte da personalidade do intelectual.

Observa-se que o professor de Educação Física tem a importante função de, além de incentivar a prática de esportes, formar cidadãos, intelectuais capazes de fazer a diferença na sociedade. Mesmo aqueles que não se adaptem as atividades atléticas, como corrida, salto, possa ser inserida em atividades que exijam menos habilidades motoras como, por exemplo, jogos de tabuleiro, e assim poder participar de forma ativa das aulas.

O mesmo também pode fazer uso de diferentes ferramentas para trabalhar com os alunos ações relacionadas aos questionamentos, à argumentação, e assim, inserir a cidadania como uma maneira de proporcionar ao aluno a construção do seu ponto de vista e a consciência de que é importante à sociedade, mas que além de seus direitos, tem também deveres a serem trabalhados (FARIAS, 2006).

Mesmo sendo essencial como principal motivador quando o assunto é atividade física, o professor de educação física encontra muitas dificuldades em sua área, que de certa forma, refletem na qualidade e na execução das suas funções, como por exemplo, a falta de materiais e recursos nas escolas, pouco incentivo do Poder Público, e baixa remuneração, por exemplo.

Partindo da ideia de que o professor de educação física escolar é um dos responsáveis pela motivação do aluno, entende-se que é primordial que suas aulas sejam planejadas com entusiasmo, tornando-as interessantes e inovadoras, de forma que os alunos sintam prazer em participar das atividades desenvolvidas, despertando assim, a

vontade de manter esta prática, com satisfação, não somente como aluno, mas também como cidadão comum (MARTINS JUNIOR, 2000).

Mas este contexto nem sempre é condizente com a realidade. A falta de uma remuneração adequada, de acordo com sua formação "leva o professor a se desinteressar pelas atividades escolares, limitando-se a só cumprir mecanicamente o seu papel de professor", explica Martins Junior (2000, p. 109).

Além disso, muitos alunos e até mesmo professores de outros componentes curriculares as áreas ainda consideram a Educação física como mero passatempo ou recreação. Almeida (2012, p. 51) apresenta:

> O âmbito escolar e, principalmente, as aulas de educação física possuem muitos vícios e resistências por parte dos próprios alunos, que possuem a ideia de que o momento da aula é um tempo livre para caminhar pelo pátio ou de apenas praticar jogos esportivos com bola, como o vôlei para as meninas e o futebol para os meninos. O professor tem papel-chave para interromper esse péssimo hábito de reafirmar a ideia que as crianças aprenderam sobre a disciplina.

Observa-se que o professor de educação física encontra, no decorrer de sua carreira, muitas dificuldades que acabam diminuindo ou até mesmo acabando com a sua motivação para planejar e desenvolver aulas interessantes e que estimulem a participação dos alunos.

Pode-se destacar, dentre essas dificuldades, o desinteresse por parte de alguns alunos em participar das aulas, o que pode ocorrer pela falta de profissionais capacitados para o desenvolvimento das aulas de educação física, ou pela desmotivação acerca de todos os problemas enfrentados, usando atividades não adequadas ao perfil do aluno ou até mesmo propondo atividades repetitivas e desinteressantes para a maioria deles. Há ainda a falta de preparo dos professores, pois, muitas vezes, os que atuam nas escolas não tem formação específica e são designados para apenas cumprirem a carga horária determinada. E, ainda, além da falta de motivação por partes dos alunos, muitas vezes, os professores também encontram falta de materiais e espaço adequado para a execução das atividades (BASTOS, 2013).

Quanto às dificuldades dos professores de educação física, Gonçalves, Santos e Júnior (2007, p. 495) esclarecem:

> (...) evidencia-se um dos grandes problemas existentes na educação física: a falta de identidade do profissional, a falta de clareza em suas atuações e, consequentemente, o não reconhecimento da sociedade. Nota-se, portanto, que o não comprometimento da atuação dos profissionais de educação física é muitas vezes causado pela falta de compromisso e interesse com a profissão, ou, em alguns casos, de como foi sua formação acadêmica. Mas percebe-se, porém, que o trabalho deste profissional é

> dificultado, na maioria das vezes, por inúmeros fatores, como falta de materiais, espaço inadequado, desvalorização da sociedade, de outros profissionais etc.

Nota-se, desse modo, que são várias as dificuldades encontradas pelos professores de educação física e que ainda são muitos os desafios a serem superados. Tanto a sociedade quanto às instituições de ensino são responsáveis por valorizar a atuação dos profissionais para que, cada vez mais, a educação física esteja entre as disciplinas de interesse e que proporcionam motivação aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física no âmbito escolar é uma área que passou por muitas transformações no decorrer da história. Inicialmente, percebida apenas como uma forma de lazer e recreação, e hoje é considerada essencial ao desenvolvimento das crianças e como componente curricular obrigatório na educação.

Mesmo diante da essencialidade das aulas de educação física os profissionais ainda encontram muitos desafios e dificuldades para realizarem as atividades de maneira eficiente e adequada aos alunos. Além de existir pouca valorização da profissão, sejam por parte da sociedade, pais dos alunos e educadores das demais disciplinas, há a falta de materiais e investimentos em locais apropriados à prática de exercícios. São poucas as escolas que possuem quadras específicas a diversos jogos e disponibilidade de materiais.

Em decorrência dessas precariedades os alunos sentem-se desinteressados nas aulas, sem motivos para praticarem atividades físicas e desenvolverem suas habilidades. Desse modo, cabe aos professores tentarem fornecer aos alunos, por meio de um planejamento, atividades que possam motivá-los a exercitar-se e a participar ativamente das aulas.

Sabe-se que a Educação Física tem papel fundamental no ensino, pois ao mesmo tempo em que auxilia no desenvolvimento físico e motor das crianças, é responsável por proporcionar momento de interação, socialização e prazer aos alunos. Cabe lhe ainda, por meio de diferentes instrumentos, transmitir às crianças valores éticos e morais, e conteúdos relacionados à cultura e à convivência em sociedade.

O professor de educação física possui a função social de ensinar aos alunos que, por meio das atividades, das competições, dos jogos, todos podem ganhar ou perder sem prejudicar os demais. A motivação, a dedicação e o empenho são responsáveis pelo sucesso, seja profissional ou pessoal.

Por meio do questionário aplicado e respondido por 03 (três) professoras de educação física, foi possível constatar que escolheram a profissão por identificar-se com a

área e por ser uma disciplina que envolve diferentes formas de desenvolvimento de atividades. Observou-se que, a realidade que enfrentam nas escolas é totalmente diferente do que aprenderam durante a graduação. Diariamente enfrentam dificuldades como falta de motivação e interesse dos alunos, falta de materiais e locais adequados à prática de exercícios, além da baixa remuneração e reconhecimento.

Independente dos desafios e da falta de estrutura que os professores encontram, todos tem a consciência de como a educação física é essencial às crianças e procuram incentiva-las da melhor forma a praticarem exercícios físicos.

Por meio da presente pesquisa nota-se que os profissionais de educação física, mesmo com as dificuldades do dia a dia, procuram realizar seu trabalho de maneira eficiente, transmitindo aos alunos o quanto a prática de exercícios físicos é importante e o quanto a interação social e o respeito são essenciais ao desenvolvimento do ser humano.

O professor de educação física não é aquele profissional que somente trabalha com esportes, jogos e brincadeiras, mas é aquele que acima de tudo, analisa o quanto os alunos estão se desenvolvendo, quais a dificuldades que possuem e procuram da melhor forma, auxiliá-los na aquisição de conhecimentos, sejam conhecimentos úteis à formação escolar, sejam aqueles fundamentais à formação de um bom cidadão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sionara Tamanini de. *Explorando diferentes materiais nas aulas de educação física.* Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2012.

ALVES, Marcelo José. *A Educação Física no contexto escolar* – Interdisciplinarizando o conhecimento e construindo os saberes. Jundiai: Paco Editorial, 2011.

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini. FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Educação física na educação infantil: estratégias para promover a aprendizagem autorregulada. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.17, n.2, 2012. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/996>. Acesso em: 02 mar. 2015.

BASEI, Andréia Paula. et al. A prática pedagógica dos professores de Educação Física e a influência do esporte: da formação à atuação profissional. *Revista Digital Buenos Aires*, ano 13, n. 123, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd123/educacao-fisica-a-influencia-do-esporte-da-formacao-a-atuacao-profissional.htm>. Acesso em: 27 fev. 2015.

BASTOS, Leandro Vera. *Os desafios da educação física escolar.* Disponível em: http://www3.portaleducacao.com.br/Artigo/Imprimir/30168. Acesso em: 27 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 26 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 fev. 2015.

_____.SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais:* Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2015.

CERSÓSIMO, R.; SATO, K. A criança e a educação física. In: GONSALVES, Paulo Eiró (Org.) *Tudo sobre a criança:* perguntas e respostas. São Paulo: IBRASA, 2003.

CIRIBELLI, Marilda Corrêa. *Como elaborar uma Dissertação de Mestrado através da pesquisa científica.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. *Para ensinar educação física:* possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2007.

FARIAS, Willian Balduino de. *Ensinando cidadania através do futebol:* a paixão nacional como ferramenta educacional. São Paulo: Clube de Autores, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GONÇALVES, Elisiane Cristina de Freitas. SANTOS, Aline Elias de Oliveira dos. MARTINS JÚNIOR, José Antônio. Prática docente: dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física nos cinco primeiros anos de atuação profissional. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 31, n. 4, out/dez, p. 494-499, 2007. Disponível em: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/56/06_pratica_docente.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2015.

GONZÁLES, Fernando Jaime. FRAGA, Alex Branco. *Afazeres da Educação Física na escola:* planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

GRABER, Kim C; WOODS, Amelia Mays. *Educação física e atividades para ensino fundamental*. Porto Alegre: AMG Editora Ltda (tradução), 2014.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. O professor de educação física e a educação física escolar: como motivar o aluno? *Revista da Educação Física UEM*, Maringá, v. 11, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3805>. Acesso em: 03 mar. 2015.

LOPES, Jorge. *O fazer do trabalho científico em ciências sociais aplicadas*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

MAGALHÃES, Joana S.; KOBAL, Marília Corrêa; GODOY, Regiane Peron de. Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 6, n. 3, 2007. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/REMEF/Remef_6.3/Artigo_04.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2015.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste. et al. *Pedagogia do movimento:* universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: IBPEX, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física. *Revista Pensar a Prática,* v. 11, n. 1, 2008. Disponível em <http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fef/article/view/1699/5343>. Acesso em: 01 abr. 2016.

NUNES, Camila da Cunha; CARTIER, Eduardo. *O processo de ensino aprendizagem na Educação Física escolar.* Disponível em: <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/950/1835>. Acesso em: 27 de fev. de 2016.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de.; PALMA, José Augusto Victoria (Coord.). *Educação Física e a Organização Curricular:* educação infantil e ensino fundamental. Londrina: EDUEL, 2008.

POGRÉ, Paula; LOMBARDI, Graciela. Equipe Colégio do Sidrata. *O ensino para a compreensão:* a importância da reflexão e da ação no processo de ensino-aprendizagem. Vila Velha: Hoper, 2006.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica:* para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SABA, Fábio. *Mexa-se:* atividade física, saúde e bem-estar. São Paulo: Takano Editora, 2003.

SANDRI, Sirlei de Fátima. *Professores de educação física:* (Des) Motivados nas práticas Pedagógicas das Escolas Públicas Estaduais de São Francisco Beltrão/Paraná? Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_sirlei_fatima_sandri.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

TIMES UNIVERSITÁRIOS NA UFGD: DIAGNÓSTICO DO JUMS 2015 E SUAS POSSIBILIDADES

UNIVERSITY TEAMS IN UFGD: DIAGNOSIS OFJUMS 2015 AND ITS POSSIBILITIES

Marcos Gabriel Ximenes de Moura[1]
Alcimar Silva de Queiroz[2]

RESUMO: Este estudo teve como objetivo compreender o fato da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) não manter times universitários. Mesmo levando-se em consideração que o esporte universitário vem crescendo no Brasil, e que a universidade conta com uma infraestrutura razoável e material humano minimamente necessário para a formação de equipes competitivas. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, baseada nos relatos dos alunos/atletas que jogaram na primeira participação da UFGD nos Jogos Universitários do Mato Grosso do Sul (JUMS), no ano de 2015. Foi realizado um questionário semiestruturado com dez acadêmicos em cinco modalidades representadas no JUMS 2015, e outro questionário respondido pelo coordenador de esporte da UFGD. Foram indicadas apreciações para a criação e manutenção de times universitários a partir desses questionários, no sentido de buscar uma melhor performance das representações das equipes nos anos subsequentes. Conclui-se com esta pesquisa que a UFGD não tem uma cultura no esporte universitário, e que este ocupa lugar secundário nas prioridades da universidade. Também, os alunos/atletas indicam que é preciso maior incentivo ao esporte da universidade, principalmente no que diz respeito a criação de uma bolsa-atleta na UFGD.

Palavras-chave: Educação Física. Esporte universitário. JUMS. Bolsa-atleta.

ABSTRACT: This study aimed to know why the Federal University of Grande Dourados (UFGD) does not keep college teams. Even taking into account that college sports is growing in Brazil and the university has a reasonable infrastructure and human resources for the formation of competitive teams. This research is qualitative, based on reports of student / athletes who played in the first participation of UFGD in Mato Grosso do Sul University Games (JUMS) in the year 2015. I applied a semi-structured questionnaire in ten students who played at JUMS in 2015 and another questionnaire answered by UFGD sports coordinator. Assessments were given to the creation and maintenance of university teams, in order to pinpoint a better performance of the representations of the teams for the next years. The conclusion of this research leads us to understand that UFGD do not have a culture in university sports, and it occupies a low priority in the university top list. Also, students / athletes indicate that it is very necessary to encourage the sport in the university, indicating the need to creation an athlete-scholarship in UFGD.

Keywords: Physical Education. College sports. JUMS. Athlete-scholarship.

[1] Graduado em Educação Física pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
[2] Professor Doutor da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) não tem times universitários de esportes coletivos. Nossa universidade, com dez anos de fundação, não tem times para competir com as demais universidades do estado e do Brasil[3], embora conte com a infraestrutura e o pessoal necessários à criação de times universitários competitivos, com três quadras para treinamentos das diferentes modalidades e pessoal qualificado para treinar as equipes, que apenas precisam de treinamento conjunto para serem lapidados. Constatando essa falta no esporte universitário da instituição, nos propomos a estudar a sua possibilidade. É possível, a nosso ver, inclusive, estudar as facilidades e as dificuldades para existência de times universitários na UFGD. Procuramos, no texto que se segue, apresentar pontos que denotam a real possibilidade da formação de times universitários que possam representar a universidade dentro e fora da nossa cidade.

Nesse ano de 2015 a DIESP[4], responsável pelo esporte da UFGD, ganhou uma nova direção que marcou reunião com o presidente da federação universitária de Mato Grosso do Sul, na capital em Campo Grande, e, após conversa a respeito da situação de nossa universidade e qual seria o processo para a participação, nossa Universidade conseguiu disputar seus primeiros Jogos Universitários de Mato Grosso do Sul (JUMS).

Em princípio a tarefa não era nada fácil, pois o professor responsável pela DIESP marcou uma reunião com cada representante de cada modalidade (Vôlei, Basquete, Handebol, Futsal) para medir o interesse de cada um em participar dos jogos, se teríamos times para competir. Esse primeiro ponta pé foi muito importante para a universidade, e o professor Pablo Christiano Barbosa Lollo deixou bem claro que o importante não seria ganhar o campeonato, até porque não temos uma estrutura de treinamento e nem treinadores, mais sim darmos início a uma futura geração de equipes campeãs dos jogos universitários. Tivemos uma semana para organizar atletas para jogar, pegar dados pessoais e enviar para Confederação Brasileira de Desportos Universitários (CBDU).

[3] No Brasil o investimento em atletas universitários está longe de se tornar uma cultura; contrastando aos Estados Unidos, cujos atletas começam a criar sua carreira no âmbito universitário, os campeonatos universitários têm grande importância no setor esportivo do país (LIMA, 2012).

[4] O DIESP é o departamento responsável em fomentar a convivência entre os membros da comunidade universitária, alunos, docentes e técnicos administrativos, por meio do lazer e do esporte. É através da DIESP que acontece um dos maiores eventos na UFGD, os Jogos Abertos, que reúne times de todas as faculdades da UFGD. Foi através da DIESP que a UFGD participou dos seus primeiros jogos universitários, fase estadual, no ano de 2015, proporcionando aos estudantes/atletas a primeira experiência de jogos no âmbito universitário. Podendo jogar de igual para igual com os demais representantes das faculdades do Estado. Por meio deste departamento foram criados os primeiros times que representaram a faculdade nos JUMS em 2015. Um dos seus maiores objetivos é oferecer a promoção de esportes para a os acadêmicos, e visando isso a DIESP tem um grande papel para a construção desses times.

Tarefa nada fácil, mas não era só isso, a nossa universidade estava no vermelho, não teria dinheiro para cobrir nossas despesas, o máximo que iriamos conseguir seria o ônibus da faculdade. De início íamos ter que pagar o combustível, a arbitragem e nossas despesas pessoais, como nossa alimentação, mas a reitoria da UFGD conseguiu o ônibus e o combustível necessários e tivemos que pagar apenas a arbitragem e nossa alimentação.

Antes de tudo isso, a preocupação era outra, a possibilidade da UFGD participar dos jogos era muito pequena. Porque as faculdades teriam que pagar as mensalidades anteriores atrasadas, relativamente ao fato de que todas as universidades devem pagar, todos os anos, para participarem dos jogos. Após conversa com o presidente da federação universitária, quando se explicou nossa situação, a troca de reitor da universidade, o caixa da faculdade no vermelho, então o presidente da federação deixou com que a UFGD participasse dos jogos de 2015, desde que assumindo a partir daquele ano a mensalidade anual dos jogos, mas anistiou os pagamentos anteriores.

A criação e a manutenção do esporte universitário na UFGD são necessárias. Segundo a perspectiva das fontes consultadas, a universidade precisa de um calendário esportivo, contemplando as datas dos jogos e das competições universitárias, para que haja um cronograma dos treinamentos, da preparação e a da manutenção dos times da universidade nessas determinadas competições. Por exemplo, a partir da obra de Rogado e Miranda (2013), entendemos que é tempo para a comunidade acadêmica produzir e voltar "um maior direcionamento de seus estudos ao desporto universitário, esmiuçando todo esse universo pouco explorado e proporcionando maior embasamento científico aos que por ele batalham".

Mas é também com base em experiência recente nos Jogos Universitários do Mato Grosso do Sul (JUMS) na sua versão de 2015, que gerou relatos - a partir dos quais escrevemos este estudo -, listamos as experiências e opiniões de alunos que dele participaram. Por isso, propõe-se ao final, com base nos relatos obtidos em minha pesquisa, mas também na consulta das poucas fontes disponíveis sobre o assunto, mais abaixo neste texto, a implementação de algum modelo para a formação de times universitários na UFGD. Desde formação dos times (seletivas), dos treinos, cronograma de competições para que a UFGD tenha times universitários que a represente, dando a importância real que o esporte universitário e o acadêmico merecem.

Em um sentido geral, o Brasil tem uma participação reduzida no esporte não profissional, principalmente quando comparado a países desenvolvidos, como os Estados

Unidos. Segundo Cunha (2010), o Produto Interno Bruto (PIB) do esporte do Brasil é muito inferior ao PIB do esporte americano, chegando a ser quinze vezes menor do que esse. Ao falar do esporte não profissional, citamos esse autor quando compara o esporte não-profissional ao esporte universitário:

> Essa disparidade entre o esporte norte americano e o brasileiro aumenta ainda mais quando se refere aos esportes não-profissionais ou universitários. Nos EUA, os esportes universitários, golfe e Nascar movimentam diretamente e indiretamente US$ 30 bilhões. Somente a NCAA (National Collegiate Athletic Association), órgão que rege o esporte universitário dos EUA, tem como receita anual US$ 614 milhões. Enquanto por outro lado no Brasil, o esporte não-profissional universitário é insignificante quando comparado com o norte americano. (CUNHA, 2010).

O autor[5], por ter vivenciado a falta de incentivo com os atletas universitários, resolveu estudar o caso a partir da seguinte questão: qual a estrutura do esporte universitário do Mato Grosso do Sul (MS). Chamando a atenção também quando o assunto é a falta de publicações a respeito do MS, e o pequeno número de publicações no Brasil também. No Brasil, iniciou-se o fortalecimento do esporte universitário quando foi criada uma lei para dar liberdade de organização do esporte universitário nas universidades, que são as Associações Atléticas Acadêmicas (AAA's) que cada curso tem. Essas AAA's formavam segundo Starepravo et. al (2010), as federações estaduais do esporte universitário, formando a Confederação de Desporto universitário. Anos depois, já na década de 1970, houve uma mudança que determinava que as AAA's não fossem constituídas só por seus cursos, mas, também, pelas Instituição de Ensino Superior (IES). Existe a National Collegiate Athletic Association[6], entidade máxima dos esportes universitários nos Estados Unidos, que também é responsável por realizar os jogos entre as universidades. Naquele país, o esporte começa desde cedo nas escolas, levando os alunos

[5] O trabalho foi realizado através de entrevistas feitas com o com o presidente da Federação Universitária de Ensino do Mato Grosso do Sul (FUEMS) e com os representantes dos esportes das 5 universidades filiadas: Anhanguera UNIDERP; IESF; UCDB; UFGD; UFMS .(ROGADO; MIRANDA, 2013; CUNHA, 2010).

[6] A *National Collegiate Athetic Association* (NCAA) nos EUA representa a organização máxima nos esportes universitários. Tem um sistema que valoriza os seus estudantes esportivos, tornando-se um modelo a ser aplicado em outros países. Nos EUA é impossível um atleta pular a etapa universitária; essa etapa é fundamental para que ele se torne um profissional na sua modalidade. Já no Brasil a história é outra, os esportistas quando chegam a fase adulta tem que escolher se vai optar pelos estudos ou dar continuidade no esporte. Os atletas brasileiros, para não deixarem de lado a sua carreira e terem oportunidade de entrar em uma universidade, fazem intercâmbio, ganhando bolsa de estudos para o exterior. Por essa falta de estrutura nas universidades brasileiras, o numero de brasileiros para o exterior vem aumentando. Segundo dados recentes da NCAA, dos quase 455 mil estudantes atletas, mais de 8 mil são intercambistas de todo o mundo. A estratégia é muito boa: oferecer estrutura de treinamento e oportunidade de crescimento para possíveis talentos nas ligas nacionais (RIBEIRO, 2013). O Brasil está longe de ter uma visão empreendedora. A formação do cidadão e falha das categorias de bases de muitas modalidades resultam em esportistas sem suporte, com resultados pífios e pouco retorno para o pais.

para o esporte universitário, tornando um caminho continuo fazendo com que aquele atleta do colégio, amador, chegue no esporte profissional através do esporte universitário. Já o Brasil tem uma estrutura de esporte diferente, baseado em clubes, dando apoio ao esporte infantil, mas deixando o esporte universitário como rendimento, não conciliando o esporte com a universidade.

No caso brasileiro, destaca-se a Confederação Brasileira de Desporte Universitário (CBDU), que é formada pela participação das 27 federações estaduais. Cada uma das federações estaduais esta incumbida de organizar campeonatos universitários estaduais, jogado em cada estado da federação, o que os classifica para os Jogos Universitários Brasileiros (JUB's), anualmente.

A Federação Universitária de Esportes do Mato Grosso do Sul (FUEMS) foi fundada em 1977, seu corpo diretor é formado pelo voto das Instituições de Ensino Superior (IES), tendo um mandato de quatro anos, compostos por três cargos, Presidente, 1° Vice-Presidente e 2° Vice-presidente. Tendo oito IES filiadas, que repassam anualmente para a FUEMS uma anuidade no valor de um salário mínimo. Segundo o presidente da federação são as poucas instituições de ensino que cumprem com o combinado:

> Os recursos federais provenientes da Lei Piva vêm sendo repassados diretamente ao governo estadual (FUNDESPORTE), que, segundo o atual presidente da FUEMS, utiliza-o da maneira que bem entende, pois não há especificações na Lei sobre a obrigatoriedade de repasse dessa verba diretamente para as federações, deixando o esporte universitário à mercê de vontade política. Essa realidade faz com que o presidente da federação, precise utilizar recursos pessoais, segundo ele, para possibilitar a continuidade de sua gestão. (ROGADO; MIRANDA, 2013, p. 6).

Há dez IES que possuem times universitários no Mato Grosso do Sul, mas não são filiadas à FUEMS, pois essas instituições consideram o esporte universitário apenas como gasto. Isso resulta no pequeno número de IES afiliadas, mostrando uma dura realidade do MS para manter um calendário esportivo universitário que contemple em apenas uma seletiva para os JUBS. E o ganhador da seletiva vai representar o estado nos jogos nacionais. Mesmo com todas essas dificuldades, segundo Rogado e Miranda (2013), a FUEMS encontra-se em 12° em estrutura no pais. Para esse autor,

> A respeito das IES de Mato Grosso do Sul, apenas uma apresenta situação menos consolidada em relação as demais, por não possuir um setor específico de esporte e sim um projeto de extensão ligado ao curso de Educação Física. Outro aspecto importante que identificamos dentro da questão estrutural, é a utilização de profissionais habilitados no comando das equipes, já que apenas uma IES utiliza, na maioria de suas equipes, acadêmicos bolsistas para tais funções (MIRANDA, 2013, p. 4).

No caso da UFGD, cujos treinos são dados pelos monitores de esporte, bolsistas, descrevem os autores:

> Para manutenção de suas equipes, identificamos que as IES utilizam recursos próprios (destacando que a UFMS e a UFGD utilizam repasse de recursos federais), custos mensais que variam de R$ 90,00 à R$ 100.000,00, evidenciando uma disparidade muito grande entre as elas, mas mostrando significante relação entre o tempo de existência dos setores responsáveis pelo desporto universitário nas instituições, os valores dispendidos e os resultados, já que a instituição que possui equipes universitárias a mais tempo é a que destina maior montante monetário para a sua manutenção, com maior número de conquistas e com maior importância, proporcionando assim maior visibilidade e, consequentemente, maior retorno empresarial (MIRANDA, 2013, p. 4).

Para os autores, também, há grande necessidade de se organizar o esporte universitário de Mato Grosso do Sul, consideram que há desinteresse por parte de grande parte das IES do MS em investir no esporte universitário e, mesmo, desinteresse em filiar-se à FUEMS, destacando também a falta de organização da federação. Havendo uma falta de diálogo entre os agentes envolvidos, apontando a falta de atitudes dos gestores de esportes das instituições de ensino em sentido de cobrar mais da FUEMS e contribuir para um entendimento entre todos os envolvidos.

Entendemos que o diálogo é o melhor caminho para a criação de novas ideias e projetos que beneficiem o esporte universitário no MS. As dificuldades encontradas não podem ser maiores que o objetivo comum para melhoria do esporte universitário do MS. Contribuindo para a socialização, formação dos cidadãos, qualidade de vida, transformando o esporte também em meio de divulgações da universidade e seu compromisso social, onde todos se beneficiarão com o esporte.

Segundo Adriana Brum, atleta universitária entre 2001 a 2003 (LIMA, 2012), ― para quem muitos dos atletas têm no esporte o único "passaporte" para ingressar no mundo acadêmico ― em geral, o esporte universitário brasileiro não funciona porque

> [...] as universidades brasileiras estão a anos-luz de dar condições plenas a atletas com potencial de se desenvolverem durante o período em que dividem as atenções com os estudos, treinos e competições. Menos mal é que hoje muitos atletas conseguem bolsas de estudo para assegurarem uma formação superior enquanto - fora das universidades - seguem investindo em suas carreiras de atletas (LIMA, 2012).

Destacam-se aqui dois pontos importantes: a) no Brasil não existe uma definição de agenda política esportiva, o que gera uma demanda de investimentos que não prevê uma

proposta de realização de verba, e, b) na cultura do Brasil, não se consegue ver a união do esporte com os estudos.

Sabe-se que o esporte e a universidade são essência do modelo norte-americano, que é modelo para vários outros países do mundo. Entretanto, esse modelo de vincular o esporte a universidade, aqui no Brasil, não dá resultados muito animadores. Não existindo uma definição clara na formação de atletas, a universidade, o governo e os clubes ficam jogando a responsabilidade um para o outro, tendo consequência na criação do modelo norte-americano nas instituições de ensino superior no Brasil, conforme LIMA (2012).

Já para o professor de Politicas Publicas do esporte e vice-diretor do Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Fernando Mezzadri:

> A formação de atletas dentro das universidades brasileiras não é eficiente porque o país teria ficado no meio do caminho entre dois modelos: o norte-americano, que forma atletas no sistema educacional, e o europeu, que atribui aos clubes essa responsabilidade [...]. Não temos um campeonato universitário forte por causa disso. Enquanto não tivermos um sistema nacional de esporte bem definido, não avançaremos (*idem*, *ibidem*).

Ressaltamos que, enquanto no Brasil há vários atletas de sucesso que tiveram que abrir mão dos estudos para priorizarem os treinos, na cultura norte-americana, essas duas coisas andam juntas: o esporte e os estudos. Além da grande oportunidade que os acadêmicos dos EUA têm, as instituições universitárias também têm uma grande fonte de lucro nessa parceria que são os jogos universitários. Lucrando tanto com o *marketing* do campeonato quanto com os atletas que se destacam. Os atletas norte-americanos não recebem salário por sua atuação, apenas ganham a sua bolsa de estudos (LIMA, 2012).

No Brasil, muitos atletas de alto nível foram descobertos em peneiras, nas aulas de educação física, por olheiros. Depois de terem sido trabalhados, chegaram às grandes equipes, disputando mundiais e até mesmo jogos olímpicos. Porém, consideramos que esse número de jovens poderia ser maior se o Brasil tivesse politicas concretas de esporte dentro das universidades.

A realidade aqui é outra, na comparação com os Estados Unidos, onde o esporte universitário é responsável por fazer daquele pais um multicampeão, quase sempre após descobertas feitas nos jogos universitários. Assim, os atletas universitários vão saindo das suas universidades e se tornando membros de equipes profissionais. Com torneios em alto nível, os atletas universitários norte-americanos ingressam nos times profissionais com grande experiência e bagagem técnica. Existem muitas condições reais desses

alunos/atletas poderem ocupar uma vaga de titular nos grandes times, e, muitas vezes, vestirem a camisa de seu país, representando-o no exterior. Já os jovens brasileiros têm uma realidade dividida entre os estudos na escola ou faculdade e os treinos, diferente dos EUA, que facilita a vida dos estudantes/esportistas. Um fato muito importante é que lá nos EUA as notas das escolas influenciam e muito para um jovem participar de um time universitário (OTTONI, 2013).

Por tudo o que foi colocado até aqui, entendemos que os jogos deveriam ser levados mais para dentro das universidades, para que houvesse a mobilidade da comunidade acadêmica, dando visibilidade ao trabalho desenvolvido, criando uma rivalidade saudável entre as instituições no Brasil, desenvolvendo uma cultura no esporte universitário. Para entender possibilidades de isso existir na UFGD, entrevistamos os alunos/atletas dos JUMS 2015, conforme se segue, para pensar em evoluir o esporte em nossa universidade.

2 MÉTODO

Criou-se um instrumento de pesquisa semiestruturada para este estudo, contando com oito questões qualitativas e seis questões identificadoras dos alunos/atletas. Por meio das questões identificadoras, descobrimos que a idade média dos participantes da JUMS 2015 é de 22 anos, com idades entre 19 anos a 30 anos. Nossa amostra é constituída por seis respondentes do sexo masculino e quatro do sexo feminino. As modalidades praticadas por eles foram: vôlei masculino, futsal feminino, handebol masculino, handebol feminino e basquetebol masculino. Os alunos/atletas representam a graduação e a pós-graduação; desde o primeiro até o quarto semestre, de cursos de graduação como Letras, Educação Física, Engenharia de Alimentos, Nutrição, Psicologia e Nutrição; um dos respondentes é mestrando.

As questões feitas aos participantes do JUMS 2015 inquiriram desde a frequência com que praticam/praticaram jogos universitários, passando pelas suas opiniões e impressões que têm sobre os treinos, os materiais e o pessoal de apoio referentes a suas modalidades, bem como como avaliaram a experiência que tiveram no JUMS 2015. Os alunos/atletas também avaliaram pontos de dificuldades que tiveram nessa experiência. E sugeriram melhorias na preparação técnica para futuras competições universitárias de desporto em suas modalidades.

Cada entrevista foi devidamente preenchida em papel e identificada, cada uma delas, pela letra inicial do primeiro nome de cada aluno/atleta e um número, garantindo-se, assim, sua anonimidade. Por outro lado, cada um dos alunos assinou um termo de cessão de dados, que poderá ser utilizado no futuro para garantir o uso científico dos dados colhidos e apresentados neste Trabalho de Graduação. Também foi entrevistado o Coordenador da DIESP, responsável pela atividade de esporte universitário na UFGD, apresentado a seguir. Segue abaixo o tratamento dado aos questionários e os resultados obtidos a partir das informações dos alunos/atletas.

RESULTADOS

Experiências anteriores como atletas universitários

A primeira pergunta feita aos alunos está relacionada à primeira vez em que os atletas entrevistados tinham participado dos jogos universitários ("Questão 1: Foi a primeira vez que participou dos jogos universitários?"). Todos os dez atletas que responderam ao questionário, responderam com "sim". O JUMS de 2015 foi a primeira vez em que participaram de jogos universitários, seletiva que é competida por times dentro do Estado do Mato Grosso do Sul, a fim de ganharem vaga para o Jogos Universitários Brasileiros (JUBS). Foi a primeira oportunidade em que a UFGD teve em se fazer representar nesses jogos universitários, nos nove anos de existência da instituição.

Deste modo, o ano de 2015 marca o primeiro ano em que a UFGD participa da seletiva dos JUBS, que acontece todos os anos na capital de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Essa primeira marca na história institucional da UFGD nesses jogos contou, com particular importância, com a determinação e força de vontade dos jovens atletas envolvidos, pois, ao saberem da participação da universidade nos jogos, agarraram com todas as forças a oportunidade. Após todos os esforços feitos, no sentido de introduzir a UFGD na História do Jogos Universitários do Mato Grosso do Sul (JUMS).

Por meio disso, conclui-se que, para todos os atletas respondentes dos questionários, foi a primeira participação nesses jogos, fato decorrendo e tendo-se em vista que a UFGD nunca antes participou de qualquer competição de nível universitário.

A segunda pergunta ("Questão 2: Você jogou algum campeonato da Universidade antes de fazer parte do time que foi representar a universidade no JUMS? ") está relacionada a se os atletas jogaram algum campeonato da Universidade antes de fazerem parte do time representante da universidade no JUMS 2015. Dos dez atletas que

responderam ao questionário, apenas dois disseram que não haviam participado de competições anteriormente, pelo motivo de ser o primeiro ano em que estavam matriculados no Curso, e por não terem participado nos Jogos Abertos da UFGD 2015[7]. Os oito demais respondentes disseram "sim" à Questão 2, pois já haviam participado dos Jogos Abertos da UFGD.

Todos os entrevistados que entraram antes de 2015, ou seja, que estavam há mais de um ano na graduação, participaram dos Jogos Abertos da UFGD de algum dos anos anteriores. Os Jogos Abertos da UFGD ocorrem sempre no segundo semestre de cada ano, quando há todas as modalidades de esportes coletivos e de alguns individuais são disputados entre todas as faculdades da universidade, com cursos contra cursos. Os dois calouros entrevistados por mim entraram no ano de 2015, portanto, não conseguiram participar dos jogos daquele ano.

Além dos jogos universitários, foi apontado como competição já disputada a Olimpíadas da Liga das Atléticas (OLA). Nessa competição só participam os cursos que têm Atlética[8], e o acadêmico de cada curso tem que se associar-se a ela para poder competir. Esses jogos acontecem não só entre as Atléticas da UFGD, mas sim entre todas as Atléticas de Dourados-MS, inclusive com atléticas das universidades: Universidade Integrada da Grande Dourados (UNIGRAN) e da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), que também participam desses jogos.

Preparação para os jogos universitários JUMS 2015

A terceira pergunta, subdividida em três perguntas menores, ("Questão 3: Teve treino antes da competição? Relate como foram os treinos? Teve técnico? ") questionou como os atletas treinaram antes da competição. A intenção da pergunta foi colher os relatos de como foram os treinos e se havia a presença de um técnico nesses treinos. Dos dez questionários respondidos, apenas duas demonstraram que não ocorreram treinos antes da competição; sete responderam que os alunos tiveram alguns treinos e uma respondente disse que teve apenas um treino antes da competição.

Dos atletas que disseram em seu questionário que houve alguns treinos antes da competição, nenhum respondeu que tinha a presença de um treinador para ministrar os treinamentos, os treinos eram ministrados pelos próprios alunos/jogadores. Segundo um

[7] No ano de 2015 várias universidades federais no Brasil passaram por longa greve, impedindo que se realizassem várias atividades, sendo os Jogos Abertos um dos que não ocorreram na UFGD.
[8] Agremiação mantida pelos alunos nos diversos cursos de graduação com finalidades esportivas.

desses alunos, “Houve algumas semanas de treinos, porém era ministrado por nós mesmo atletas” (resposta do atleta identificado como D1), no que é corroborado pela outra resposta “Sim, tivemos alguns treinos por conta própria do time” (resposta do atleta G1).

Há alguns depoimentos que devemos levar em especial consideração, como o da atleta P1, que afirmou: “Não sei se se pode se chamar o que tínhamos de treino, pois nunca dava [o número de] meninas o suficiente para que pudesse ‘jogar’, mas, ainda assim, o horário de treino era no sábado no período vespertino e servia mais para corrermos e ficar dando ‘toquinhos’ na bola [passar a bola de um para o outro]. Uns 15 (quinze) dias antes dos jogos, um professor de Educação Física assumiu o time, pois antes era o monitor que comparecia aos treinos”.

Podemos ressaltar algumas conclusões obtidas a partir das respostas obtidas para a Questão 3, resumidas da seguinte forma:

- Não houve treinos;
- Houve alguns treinos (Não houve muito tempo para treinos, o tempo foi curto, com apenas um mês para montar o time e se preparar);
- Não havia treinadores “técnicos” (Os treinadores eram os próprios atletas, e os times só tinham técnicos);
- Greve;
- Tempo Curto (O tempo de montar os time e treinar foi demasiadamente curto);
- Poucos atletas nos treinos (Falta de compromissos dos atletas nos treinos, as vezes não tendo o número suficiente para os atletas conseguirem treinar corretamente).

Em relação ao treinamento antes da competição, que a meu ver é da mais alta importância, como qualquer preparação antes de competições desportivas. Esse ciclo tão básico não existiu, contudo, ainda assim, foi aproveitado pelos atletas. Em decorrência, foram feitos treinos em um curto período de tempo, com o material esportivo e humano com que cada modalidade já disponibilizava.

Nenhuma modalidade tinha Treinadores durantes os treinamentos. Assim, o papel de “treinadores” durante os treinos foi exercido pelos próprios atletas; portanto, explica-se aqui que os Treinadores profissionais que foram para viagem eram pessoa que estavam ali para ajudar em cada modalidade durante o JUMS. Damos esta ênfase em particular porque cada modalidade precisa, obrigatoriamente, de um técnico devidamente registrado junto ao Conselho Regional de Educação Física (CREF). Cada participante, de cada modalidade, ficou responsável por achar um treinador voluntário, interessado em auxiliar os times da

UFGD nos JUMS, porque é obrigatória a presença de um técnico com registro do CREF em cada partida. Um exemplo: no vôlei, o técnico foi um treinador do colegial de um dos integrantes do time; tal técnico aceitou auxiliar o time da UFGD sem qualquer vínculo com a universidade, viajando com a equipe para a capital do Estado, Campo Grande.

Assim como nas demais modalidades, os representantes dos times ficaram responsáveis por chamar alguém de seu círculo de contatos pessoais, que tivesse registro no CREF, a fim de ser o técnico responsável nos jogos na capital. Com uma exceção: uma funcionária da DIESP tinha CREF, e auxiliou o time de basquete masculino. Ela até poderia ser técnica de todas as modalidades, mas como os jogos eram no mesmo final de semana, em lugares diferentes e distantes, não teria como uma só professora ser técnica de todas as modalidades, pois toda partida precisava do técnico presente na quadra durante o jogo. Como pode haver confronto de jogos no mesmo horário e em locais diferentes, a técnica ficou ligada apenas ao time de basquete masculino.

Foi ressaltado nos questionários dos alunos/atletas, também, falhas na presença de atletas durante os treinos. Esse assunto gira em torno da greve também, pois No período dos JUMS, a UFGD se encontrava em greve. Como muitos atletas não residem em Dourados tiveram dificuldades de irem aos treinos.

Opiniões decorrentes da participação nos Jogos Universitários JUMS 2015

Tendo sido a quarta pergunta sobre o que os participantes tinham achado da sua experiência nos jogos, e quais as dificuldades e pontos favoráveis ("Questão 4: O que achou da experiência dos jogos? Aponte dificuldades e pontos favoráveis"), descobrimos que todos os respondentes acharam interessante, uma experiência boa, por terem participado dos jogos e terem vestido a camisa da universidade. Houve diversos pontos favoráveis; já as dificuldades, se resumem na mesma resposta, pois foi quase a mesma para todos os entrevistados.

O campeonato, para eles, serviu para terem interação não só entre os cursos da faculdade, mas, também, entre as demais faculdades da capital que estavam participando da competição, o esporte unindo diferentes pessoas e cursos com algo em comum: o esporte.

Mas as dificuldades apontadas por eles foram quase à mesma: a falta de patrocínio. Os alunos/atletas relataram que tiraram dinheiro do próprio bolso não apenas para pagar sua alimentação durante a representação da UFGD no JUMS 2015, mas até para pagarem a arbitragem fizeram esse gesto. Os respondentes consideraram a falta de apoio financeiro

uma falta de incentivo para o esporte e pra quem o pratica. Ao listar os Pontos Favoráveis listados pelos alunos/atletas, destacou-se:

- Poder participar;
- Interação dos atletas;
- Introdução do esporte universitário competitivo na universidade;
- União dos cursos por meio do esporte, e;
- União de todos os atletas por meio do esporte.

A lista de Pontos Desfavoráveis poderia ser resumida da seguinte maneira:

- Convite em cima da hora;
- Necessidade dos próprios atletas pagarem alimentação e na arbitragem;
- Falta de patrocínio para os atletas;
- Falta de treinos regulares;
- Atletas que faltaram aos treinamentos, prejudicando no entrosamento do time;
- Greve da universidade federal.

Em resumo, para os respondentes, os jogos universitários foram de muito proveito para todos, dando grandes experiências a muitos ali que nunca o vivenciaram. O esporte, como um todo, não só servindo para distração ou lazer na vida dos atletas, mas, sim, também como uma ferramenta de socialização dos atletas, dentro de sua própria universidade e com as demais universidades que fizeram parte da competição. O aluno/atleta T3 confirma esse posicionamento quando diz que: "Como ponto favorável, apesar dos erros [o JUMS 2015], motivou o time a treinar mais para os próximos jogos".

A falta de tempo contribuiu muito no resultado final da competição. Pouco tempo para treinar, potencializado pelo fato de não haver um técnico especifico para auxiliar nos treinos, atletas tendo que pagar do próprio dinheiro do bolso a alimentação e a arbitragem para representarem uma faculdade federal, que pode ter verbas destinadas a esse tipo de atividade, causou incomodo para os atletas, de acordo com suas respostas. Mas nem esses motivos diminuíram suas forças e suas vontades de representar a universidade; pelo contrário, demonstraram em suas respostas, o interesse de se superarem no JUMS 2016.

Avaliação dos desempenhos dos próprios times nos JUMS 2015

A quinta pergunta (Questão 5: "Qual foi o desempenho do seu time no JUMS?") diz respeito ao desempenho do próprio time nos jogos universitários. Das cinco modalidades que representaram a UFGD, nenhuma chegou ao tão sonhado lugar no pódio,

isto é: o primeiro lugar. Porém, os alunos/jogadores avaliaram o seu desempenho como "não tão péssimas", "razoável", "mediano". Destacam-se o futsal feminino e o handebol feminino, que ficou em segundo lugar, e o basquete e o handebol masculino, que ficaram em terceiro lugar em suas modalidades. Um resultado relativamente positivo, pois o número de times participantes era pouco. No futsal e no handebol feminino, por exemplo, havia apenas dois times, no basquete, três, e no handebol quatro.

Consideram os respondentes que mais o prejudicou o resultado final foi a falta tempo, poucos treinos, pouco entrosamento, os desfalques que aconteceram com alguns atletas de várias modalidades. Há atletas no time, mas esses não compareceram aos jogos na capital, interferindo em um melhor resultado do seu time na competição. Corroborando essa conclusão, o aluno T3 afirma que "a falta de comprometimento de alguns participantes do time em que muitos não iam aos treinos desfavoreceu com que houvesse um maior entrosamento do time". No que concorda com A1: "Considerando que tínhamos 8 jogadoras e apenas 5 compareceram".

Nenhum atleta considerou negativo o desempenho da sua modalidade, apesar de enfatizar o pouco tempo, a falta de treinador e a falta de patrocínio. Concluímos que há muita coisa a ser mudada para as futuras competições universitárias, normas para serem feitas e cumpridas nesse sentido, por exemplo: notamos que muitos times saíram perdendo pelos desfalques dos atletas de sua modalidade.

Por falta de incentivo, ou algum outro motivo pessoal, prejudica-se aquele que ali estava disposto a ajudar seu time. Os atletas, mesmo sem incentivo, foram para a competição e deram o seu melhor. Também responderam que não conseguiram o resultado que esperavam, pelo fato de serem do primeiro ano na competição ou de estarem sem incentivo, mas competiram de igual para igual com atletas que passaram o ano de 2015 se programando para os jogos.

Por conseguirem representar a sua universidade nos jogos universitários, mesmo com os erros e dificuldades que venceram, responderam que se motivam a buscarem uma melhoria para os próximos anos de competição.

Já a sexta pergunta ("Questão 6: Pretende jogar os jogos em 2016? O que precisa ser feito para a UFGD ir melhor preparada em 2016?") indica tanto que os alunos/atletas pretendem jogar nos jogos no ano de 2016, quanto as melhorias que poderiam ser feitas para aperfeiçoar o desempenho dos times da UFGD em 2016. Dos dez respondentes do questionário, apenas dois responderam que não participarão em 2016, por estarem

terminando as suas graduações, mas os demais oito responderam que pretendem participar dos jogos universitários JUMS de 2016.

E como melhoria, todos concordam que tempo e organização são fundamentais para os times em 2016 nos jogos universitários. Sendo avisados com meses de antecedência, para não formarem times às pressas, para melhorar o rendimento nas quadras. Um técnico para cada modalidade, que tenha conhecimento referido de cada esporte, e mais comprometimento dos atletas com o seu time e com a faculdade. Essas são conclusões tiradas das respostas dos alunos/atletas, das quais destaco: "Treinos com treinadores especializados no esporte, incentivos aos melhores atletas, e patrocínios para os atletas e a para a faculdade", (resposta de G1); "é preciso mais preparo em si, treinos com um técnico disponível auxiliando, pois a opinião de alguém que vê de fora e tem conhecimento, que entende sobre o esporte ajuda muito no preparo e nas melhoras que podem ser feitas" (resposta de L1); "Para a universidade ir preparada para os próximos jogos, os integrantes de cada time devem ter comprometimento com o time e com a universidade, em comparecer aos treinos e se responsabilizar em comparecer no dia do campeonato" (resposta de T3). No geral, os respondentes apontam melhorias na:

- Organização;
- Comunicação com os acadêmicos;
- Treinos qualificados;
- Comprometimento dos atletas;
- Treinadores especializados;
- Incentivos aos melhores atletas;
- Patrocínio para atletas e faculdade;
- Bolsas-atleta;
- Passes de ônibus para deslocamento aos lugares dos treinos. É notável que todos que participaram dos jogos universitários JUMS em 2015, mesmo com todas as dificuldades que enfrentaram; não desistiram do seu esporte e querem representar a sua universidade nos jogos no ano de 2016. Certamente que querem melhorias, nada absurdas, um mínimo necessário para terem a condição de atletas.

Os próprios atletas notam o desinteresse de alguns nos treinos, nas competições e pedem mais comprometimentos deles, com o time e com a Universidade. Normas têm que ser feitas para serem seguidas, ou seja, devem agir conforme o mínimo combinado quanto a seus comprometimentos.

Posicionamento diante do esporte

Respostas dadas para a sétima pergunta feita indicam a importância do esporte em geral na vida particular e acadêmica dos respondentes (Questão 7: "Qual a importância do esporte em geral na sua vida particular e acadêmica? "). Os participantes confirmaram o amor pelo esporte, algo que cresceram praticando, estando um contado desde pequenos com o esporte. Isso nos leva a confirmar que o esporte pode ser um agente de socialização, que ensina com ele de duas formas: tanto perdendo, como ganhando. Tendo muitas vantagens, como alívio do *stress*, fazendo bem à saúde física e mental.

O esporte, para mim, serve também como uma válvula de escape para a vida acadêmica, que não é nada fácil, e pode tirar um pouco da tensão da vida acadêmica. O esporte tem que ser levado as pessoas, deve ser percebido como um benefício não só na saúde mental ou física, mas também na socialização das pessoas.

Nesse sentido, concorda P1, ao dizer que "Futsal é praticamente minha vida, jogo desde criança e largo tudo pra ir "bater uma bolinha". Já na acadêmica ele funciona mais como uma válvula de escape, pois me relaxa e me faz pensar em outras coisas". Já L2 afirma: "Eu acredito que o esporte é essencial em nossa vida. Ele ajuda na socialização, na saúde física e também psíquica, além de diversos outros benefícios"; do mesmo modo que A1:. "Sou apaixonada por esportes, então pra mim, esporte é mais do que uma questão de saúde". Em suma, os respondentes concordam com motivações pelos elementos funcionais e socializadores do esporte, tais como:

- Paixão pelo esporte;
- Questão de saúde;
- Aprendendo com o esporte, na perda ou no ganho;
- Amizades;
- União;
- Conhecimento;
- Experiência de vida;
- Pratica agradável;
- Saúde física e mental;
- Válvula de escape.

Ou, ainda, pelas motivações profissionais/financeiras:

- Motivacional;

- Bolsa;
- Ajuda nas minhas despesas.

O esporte, assim, foi descrito pelos participantes como algo de "paixão", algo que vem acompanhando-os por muitos anos. Respondem ainda que o esporte não serve só para ser jogado; como ele tem seus princípios e regras, quem o pratica vai aprendendo e criando um comportamento diferenciado. Mostrando que se aprende com o ato de jogar, seja ganhando ou perdendo. Respondem também que o esporte é uma ferramenta de socialização para os acadêmicos, trazendo união do time que compete. Uma pratica agradável para quem pratica, trazendo bem-estar e saúde física e psíquica. Para os acadêmicos o esporte vem como uma função de válvula de escape, para controlar, relaxar, levar a pensar em coisas boas, colocar a cabeça no lugar.

A oitava pergunta (Questão 8: "Dê uma proposta para fazer uma seletiva para montar um time na sua modalidade? ") demanda dos participantes opinião sobre como deveria ser feita a seletiva da sua modalidade para jogos universitários como os JUMS. Diversas ideias foram apontadas, a maior parte dela indica, sem dúvida, que se deve fazer uma peneira para cada modalidade, divulgando dia e horário das seletivas, a ser exibido em site da universidade, com divulgação em pôsteres em todas as faculdades.

Os respondentes também acreditam que há necessidade de treinos regulares durante toda a semana, exclusivo para a modalidade, com treinos físicos e táticos. Isso levaria a se poder selecionar os melhores a serem convocados para treinos diferenciados, com situações reais de jogo, um treino mais específico, estratégico.

Propõem continuar com treinos, tornando esses treinos supervisionados, com técnicos, fortalecendo-os para formar equipes mais coesas. Isso indicaria que abrir uma seletiva mais especifica para posições que tenha um número maior de atletas. Em decorrência, isso daria oportunidade para aqueles alunos que realmente tenham compromisso de ir para outra cidade, vestindo a camisa da universidade e representando-a.

Nesse sentido, o entrevistado T2 deu a resposta mais completa: "Bom, eu tenho três [propostas]: 1 - observar os jogadores que melhor se destacam nos Jogos abertos da UFGD; 2 - fazer uma peneira de jogadores, fazendo uma chamada coletiva na UFGD, e; 3 - observar jogadores nas monitorias que tem de cada esporte". A maneira com que o entrevistado T2 descreveu os meios de recrutar os melhores atletas para fazer parte dos times da UFGD seria o caminho que eu seguiria. Pensando em todas as formas e maneira mais viáveis, para não excluir nenhum atleta que tenha o interesse em participar. Assim, eu

concordo com essa resposta, pois me parece ser o melhor modo de se fazer uma seletiva para as modalidades.

No geral, as respostas à Questão 8 incluíram:

- Divulgação em site sobre a seletiva;
- Divulgação nos Blocos;
- Treinos específicos;
- Técnicos;
- Observar os jogadores que se destacam nos jogos abertos;
- Fazer uma peneira de cada modalidade;
- Observar jogadores nas monitorias.

Complementamos propondo que se deve observar primeiramente, os jogos abertos, e convocar os melhores atletas para uma peneira, observando os treinos da monitoria. Por último, entendemos que após uma peneira devem-se chamar os demais acadêmicos da UFGD interessados em participar, divulgando no site e nos blocos, com vistas a formar os times. Também deve-se avaliar os atletas como um todo, ou seja: sua postura dentro de quadra e com os demais atletas; suas técnicas dentro do esporte; seu conhecimento; e suas vivencias. Para não formar, apenas, um time taticamente forte, mas, isso sim: um time que tenha fundamento e entrosamento. E que, principalmente, leve a sério o time e a universidade.

DISCUSSÃO

O que parece contraditório é o desinteresse com o esporte por parte das universidades públicas, dando a impressão que não há praticas esportiva nelas. Apontando a superioridade das universidades particulares na participação dos Jogos Universitários Brasileiros contra as demais, públicas.

O que se pretende neste trabalho é pensar as possibilidades de como os acadêmicos que foram atletas no seu colegial, representando sua escola nos campeonatos e jogos estudantis, tenham as mesmas oportunidades depois que ingressarem no meio acadêmico, podendo representar a sua universidade em jogos universitários. Até mesmo aqueles que não tiveram um histórico nas escolas, mas que possam a passar a ter na faculdade.

Entendemos que é possível pensar um modelo em que o atleta do ensino médio vai ingressar na faculdade, vai fazer parte de uma seletiva da modalidade da qual pretende ser inserido. A partir daí vai passar a frequentar os treinos, fazendo parte do time, para poder

participar dos campeonatos universitários, representando a sua universidade. Ainda que a UFGD seja uma universidade recém-criada e sem histórico nenhum nas competições de nível universitário, acredito que é algo a ser tratado em breve. Proponho, principalmente, planejar uma ajuda de custo para esses jovens atletas, que vestiriam a camisa da nossa universidade.

Essa ajuda de custo seria, para nós, como uma bolsa-atleta para incentivar e dar um auxílio para os atletas desenvolverem as suas capacidades, em suas respectivas práticas esportivas. Um incentivo a mais para irem ao treino, não só pelo esporte, mas também para se locomoverem, e terem um compromisso maior. Contribuindo para uma melhoria de sua qualidade de vida e formação acadêmica.

Concorda, inclusive, com nosso trabalho, o Coordenador da DIESP, Prof. Dr. Daniel Traina Gama, que fez referência direta a esse ponto em entrevista quando perguntado sobre a melhoria do esporte universitário na UFGD, dizendo:

> Agora se a gente tivesse a oportunidade de um ajuste financeiro, tiver uma política de desenvolvimento que abrange o esporte competitivo, através do incentivo do governo federal, também seria uma boa, precisa-se pensar o quanto isso é importante para a instituição ou não, precisamos refletir um pouco, eu não tenho uma resposta pronta nesse momento, eu preciso fazer um estudo, entender o quanto isso seria importante pra universidade, um governo investir no esporte competitivo, porque é uma mão-de-obra cara (ENTREVISTA, 2016).

Assim, concluímos que o Coordenador da DIESP acredita, também, que para a melhoria do esporte universitário o governo deve intervir. Pensamos da mesma maneira.

Mesmo parecendo um projeto menos necessário, devido à crise, levando-se em consideração outras prioridades, não entendo esse projeto como somente um projeto pelo esporte, mas, sim um projeto de quem pratica um esporte e quer levar adiante essa ideia. O esporte não ajuda só na socialização dos alunos com os demais integrantes do time, mas também no seu rendimento acadêmico, ajuda a desenvolver um espirito esportivo, proporcionam grandes possibilidades incríveis para o crescimento e desenvolvimento de quem pratica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dos questionários aplicados nos acadêmicos indicam que é preciso de mais incentivo no esporte da universidade, como a bolsa atleta por exemplo. Já na entrevista feita com o diretor da DIESP, ele relata que é preciso primeiro criar uma cultura no esporte universitário da UFGD, que não existe uma cultura ainda na universidade, pelo

fato de ser o primeiro ano que a universidade participa dos Jogos Universitários do Mato Grosso do Sul.

Acreditamos que seja necessário criar uma cultura no esporte universitário da UFGD sim, mas primeiro tem que haver um incentivo maior, como a adesão da bolsa atleta. Assim como existem algumas bolsas que incentivam os acadêmicos a permanecerem no ensino superior (bolsa permanência, alimentação, PIBIC, PIBID, monitoria, entre outras.) no esporte também deve haver esse tipo de incentivo. Os alunos atletas que compõem os times e estão representando sua universidade também precisam receber incentivos para poderem permanecer no esporte, acarretando assim uma formação de uma cultura no esporte universitário, necessitando para isto de uma intervenção do governo.

Mesmo não tendo um conhecimento aprofundado, não sendo economista e nem técnico administrativo, e mesmo sabendo que não existem recursos financeiros para a criação de uma bolsa de apoio aos acadêmicos atletas, sugerimos que a "Bolsa-Atleta da UFGD" seja elaborada, para que assim comece a se desenvolver também uma cultura esportiva, acreditando ser este o caminho para criarmos uma cultura no esporte universitário da UFGD.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. G. Liderança na gestão do esporte universitário: proposta da criação de uma rede de dados. 2014. *Dissertação* (Mestrado). Faculdade de Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

LIMA, J. D. Um modelo de fazer inveja aos brasileiros. *Gazeta do Povo,* Curitiba: Encarte Educação, 09 dez 2012.

CUNHA A. S. et al. Relação custo-benefício de atletas profissionais comparado com atletas não-profissionais como ferramenta de marketing nas universidades brasileiras e americanas. *EFDeportes.com, Revista Digital,* Buenos Aires, Ano 15, n. 150, Nov., 2010.

DACOSTA, L (org.). *Atlas do esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006.

OTTONI, D. No Brasil, esporte universitário não é levado a sério. *O Tempo*, Belo Horizonte: Encarte de Esportes, 19 agosto 2013. Disponível em: < http://www.otempo.com.br/superfc/no-brasil-esporte-universit%C3%A1rio-n%C3%A3o-%C3%A9-levado-a-s%C3%A9rio-1.699283>. Acesso em: 22 de mar. 2016.

RIBEIRO, G. Esporte em geral: O valor do esporte universitário. *Entrando no Jogo*, Online, 09 abril 2013. Disponível em: < http://entrandonojogo.com.br/esporte-em-geral-o-valor-do-esporte-universitario/>. Acesso em: 20 de mar. 2016.

ROGADO, M. P. M; MIRANDA M. F. Diagnóstico do esporte universitário de Mato Grosso do Sul (MS), Brasil. *FIEP Bulletin On-line,* v. 83, Special Edition - ARTICLE II – 2013, 2013.

STAREPRAVO, F. A. et al. Esporte universitário brasileiro: Uma leitura a partir de suas relações com o estado. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.31, n.3, p. 131-148, mai., 2010.

STAREPRAVO, F. A. *et al.* O esporte universitário no Brasil: uma interpretação a partir da legislação esportiva, *Esporte e Sociedade*, ano 5, n.14, mar/jun, 2010.

WOLF, E. Esporte universitário na UFRGS: Seus limites e suas possibilidades**.** 2014. *Monografia* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

A CONTRIBUIÇÃO DO JOGO TRADICIONAL DE TABULEIRO NO CONTEXTO ESCOLAR[1]

LA CONTRIBUCIÓN DEL JUEGO TRADICIONAL DE TABLERO EM EL CONTEXTO ESCOLAR

Juslei Teixeira Teles[2]
Marina Vinha[3]

RESUMO: O estudo teve por objetivo levantar diferentes formas de jogar utilizando tabuleiro, com vistas a contribuir como conteúdo das aulas de Educação Física Escolar. Os objetivos específicos foram: organizar um acervo de jogos de tabuleiros obtidos em fontes on-line, sistematizar os referidos jogos de acordo com as particularidades e semelhanças na forma de jogar, e sugerir procedimentos para a inserção dos jogos como conteúdo da Educação Física Escolar. A pesquisa foi bibliográfica e descritiva. A metodologia foi pautada na exploração de leituras e estipulação de um quantitativo de 6 tipos de jogos de tabuleiros. O referencial teórico foi pautado nos documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas; Associação Europeia de Jogos e Desportos Tradicionais, Dicionário de Educação Física, Desporto e Saúde. Nas considerações finais apontamos modos de jogar e propostas para encaminhamento nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Jogo de tabuleiro.

RESUMEN: El estudio tuvo por objetivo levantar diferentes formas de jugar utilizando tablero, con vistas a contribuir como contenido de las clases de Educación Física Escolar. Los objetivos específicos fueron: organizar un acervo de juegos de tableros obtenidos en fuentes on-line, sistematizar dichos juegos de acuerdo con las particularidades y semejanzas en la forma de jugar, y sugerir procedimientos para la inserción de los juegos como contenido de la Educación Física Escolar. La investigación fue bibliográfica y descriptiva. La metodología fue pautada en la exploración de lecturas y estipulación de un cuantitativo de 6 tipos de juegos de tableros. El referencial teórico fue pautado en los documentos: Parámetros Curriculares Nacionales de Educación Física, Referencial Curricular Nacional para Escuelas Indígenas; Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales, Diccionario de Educación Física, Deporte y Salud. En las consideraciones finales apuntamos modos de jugar y propuestas para encaminamiento en las clases de Educación Física.

Palabras clave: Educación física escolar. Juego de tablero.

---

[1] Artigo apresentado como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD) 2014.

[2] Aluna de Pós-graduação, Especialização em Educação Especial (FAED/UFGD), em 2017. Contato: jusleitteles@hotmail.com. Artigo apresentado como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD) 2014.

[3] Professora na Faculdade de Educação – Curso de Educação Física, orientadora do trabalho de graduação em 2014.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado do Trabalho de Graduação (TG), elaborado no Curso de Educação Física, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A motivação para a escrita deste estudo veio da minha participação no "Grupo de Estudo e Pesquisa Ludodiversidade e Saúde Social" (GEPLUSS/UFGD-CNPq), cujo objetivo é o de recuperar os contextos e os significados da ludodiversidade humana como elementos de saúde social.

Ludodiversidade é um termo composto pelas palavras lúdico+diversidade significando o patrimônio cultural imaterial tradicional e contemporâneo, abrangendo os jogos, as danças, as brincadeiras, os brinquedos, dentre outras manifestações corporais vinculadas às diferentes culturas. Diante de inúmeras práticas corporais que constituem o universo da ludicidade, a opção foi pelos jogos, e dentre a enorme variedade deles, a escolha recaiu nos jogos de tabuleiro. Meu interesse neste tipo de jogo veio após a leitura do texto que trata dos jogos de tabuleiro, no estilo *Merels* [labirinto] encontrado entre os indígenas Kadiwéu, no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), de autoria de Vinha (2010).

Nesse contexto, a pesquisa está voltada e trata da contribuição dos jogos de tabuleiros como conteúdo das aulas de Educação Física Escolar. A prática pedagógica deste jogo contribui para o fortalecimento de valores, para o desenvolvimento da atenção-concentração e de estratégias que estimulam a cognição, argumenta Vinha (2010). De acordo com a autora, cabe à Educação Física Escolar recuperar memórias e revitalizar este tipo de jogo em seus conteúdos.

Assim, o estudo pode ser problematizado com a seguinte pergunta: "Quais argumentos devem ser apresentados para justificar a inserção dos diferentes jogos de tabuleiro no rol dos conteúdos da Educação Física Escolar?"

O objetivo do artigo é o de levantar diferentes formas de jogar utilizando tabuleiro, com vistas a contribuir como conteúdo das aulas de Educação Física Escolar. Os objetivos específicos são: (a) organizar um acervo de jogos de tabuleiro obtidos em fontes *on-line*, sistematizando os referidos jogos de acordo com as particularidades e semelhanças na forma de jogar; (b) sugerir procedimentos para a inserção dos jogos como conteúdo escolar.

O tema "jogo" está indicado no documento Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (PCN-EF) (BRASIL, 1997) como um dos conteúdos escolares.

Enfatizando a temática da cultura corporal, o referido documento propõe além dos jogos, os seguintes conteúdos: esporte, dança, ginástica e luta.

A relevância do estudo para a academia, e principalmente para a Licenciatura em Educação Física, é mostrar que há outras formas de inteligência, sendo possível entender a lógica do referido jogo de tabuleiro no contexto das culturas indígenas, como a da etnia Kadiwéu, caracterizada no decorrer do estudo, segundo Vinha (2004).

A pesquisa é do tipo descritiva, de caráter bibliográfico, reforçada na exploração de fontes com bases em livros, artigos científicos e *sites* específicos (VOLPATO, 2007). Os procedimentos metodológicos seguiram os seguintes passos: (a) realizar a pesquisa exploratória por meio de leituras em arquivos impressos e em fontes *on-line* tratando sobre os diversos jogos de tabuleiro e suas origens culturais; e, (b) selecionar um quantitativo de 6 tipos de jogos de tabuleiros com indicações de histórico, regras e formato do tabuleiro para serem indicados como conteúdo escolar.

O referencial teórico para este trabalho foi pautado nos seguintes documentos e autores: Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (PCN/MEC, 1997), Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI, BRASIL, 1998); Vinha (2004); Rocha Ferreira et al (2005), Pennick (1992), Freire e Scáglia (2003), Associação Europeia de Jogos e Desportos Tradicionais(AEJDT, 2013), Gallahue e Ozmun (2005), Gallahue e Donnelly (2008), Dicionário de Educação Física, Desporto e Saúde (2005), Rocky Racco*on-line* (2010), Apogeo *on-line* (2012), e Jogos antigos *on-line* (2009).

Nas considerações finais apontamos modos de jogar e propostas para encaminhamento nas aulas de Educação Física.

1. Acervos de jogos de tabuleiro

Os documentos, PCN (1997) e RCNEI (1998) sugerem que a Educação Física Escolar seja mediadora na recuperação e sistematização do conhecimento da cultura corporal vindos de grupos étnicos, de sociedades ocidental e oriental. Ao priorizarmos o jogo destacamos que o termo 'jogo' é bastante utilizado e, em decorrência deste fato, vários adjetivos alteram tanto seu significado quanto sua prática.

Tal fato nos levou a optar por destacar no presente estudo dois tipos de jogos, a saber: (a) 'jogo tradicional', compreendido como atividade física com característica lúdica, que representa importantes elementos culturais, como valores tradicionais, mitos e magia. Tais elementos são manifestados, em geral, em rituais ou de forma ritualizada visando mudança na condição social de membros de determinado grupo étnico. Portanto, sua

presença é mais forte em etnias indígenas; e (b) 'jogo popular', compreendido por sua prática e gênese lúdica virem de diferentes sociedades, sem muita identificação de suas culturas, pois tais jogos atravessam fronteiras e são adotados por outras sociedades, sofrendo adaptações no seu nome, na forma de jogar, no campo e no quantitativo de jogadores, dentre outros fatores, explicam Rocha Ferreira et al. (2005).

Outro fator a caracterizar o termo'jogo' ocorre quando está adjetivado com a expressão 'de tabuleiro'. Neste caso, a natureza dele passa a ser de predomínio cognitivo, e em menor grau de caráter motriz, afetivo ou socializante. O distanciamento físico entre os participantes é causado pela condição sentada, agachada e/ou frente a frente, exigida para jogar, estando separados por uma mesa, ou outro tipo de apoio. Os participantes estão concentrados em solucionar as estratégias que o jogo proporciona, de forma que esta característica do jogo promove um autoisolamento e consequentemente, pouca afetividade e socialização. Independente de tais fatores, a identidade de cada jogo, tradicional e/ou popular contribui na formação do educando, principalmente por recuperar as lógicas de diferentes modos de ser, de viver e de educar, segundo Vinha (2004).

Para entender a riqueza das diferentes lógicas associadas às suas culturas, apresentamos um breve histórico sobre a origem dos tradicionais jogos de tabuleiro. Há registros de sua presença datada de 4.000 anos antes da Era Cristã e 3.000 anos na Idade do Bronze. Os tabuleiros tradicionais são inspirados nas arquiteturas de templos sagrados, a exemplo de tabuleiros encontrados no Egito antigo, ou seja, 1.400 anos antes da Era Cristã; e na Europa, como a cidade de *Cambridge*, Inglaterra, construída no período medieval com arquitetura quadrangular. Nas Américas há indícios de que o jogo de tabuleiro foi introduzido pelos colonizadores e adotado por alguns grupos étnicos, conforme registros encontrados em *Cuzco*, no Peru, explica Pennick (1992 citado por Vinha, 2004).

Atualmente, a educação escolarizada e os recursos tecnológicos influenciaram na reformulação dos jogos de tabuleiro, renovando-os conforme as diferenças etárias e as de gênero, sofisticando tais jogos principalmente na sociedade ocidental. Em acréscimo, tais jogos estão classificados como positivos por terem uma fundamentação pedagógica, argumenta Rocha Ferreira (2008). Todos os formatos de jogos de tabuleiros exigem as qualidades de "planejar, avaliar e calcular", tendo em suas bases a "estratégia", o que exige uma conduta ética. Geralmente, nos jogos de tabuleiro há "representações que estão sob a pressão de embates e dos auspícios da imprevisibilidade do jogo, simbolicamente

semelhantes às relações de poder existentes na vida real" (TZU; YANG; MUSASHI, 2004 citados por VINHA, 2010, p. 25).

O jogo de tabuleiro também é encontrado entre os povos indígenas. Em diferentes grupos étnicos, a função de tal jogo se amplia por sua prática estar vinculada aos ritos de transição do jovem para a vida adulta, assim como para socializar. Vale destacar que esse tipo de jogo e todos os demais, tradicionais e populares, podem ser 'adotados', ou seja, eles são praticados por outras culturas e adquirem os significados do povo que o adota (ROCHA FERREIRA, 2008).

O fortalecimento dos jogos tradicionais e populares está em ascensão. Tal indicação pode ser comprovada com o fato de que interessados em jogos e esportes tradicionais propiciaram a constituição da 'Associação Europeia de Jogos e Desportos Tradicionais'(AEJDT), em 2001, em *Lesneven* (França) reconhecida pela UNESCO. A instituição AEJDT estava formada por mais de 40 membros, os quais representavam em torno de 200.000 pessoas, federações estaduais e regionais, associações esportivas regionais e locais, grupos culturais, clubes, faculdades, museus e entidades públicas e privadas. Dentre seus objetivos inclui a formação, gestão, promoção ou defesa dos jogos e esportes tradicionais ou populares da Europa (JUGAJE, 2004).

Dentre os objetivos da AEJDT destacamos o valor do jogo tradicional como patrimônio cultural. Sendo assim, a AEJDT propicia práticas e registros de jogos tradicionais para adultos e infantis; jogos masculinos e femininos ou mistos; jogos tradicionais e esportes tradicionais; as federações esportivas e torneios competitivos, como eventos recreativos e festivos. Outro objetivo é promover a criação de 'redes' que envolvam seus membros através da organização de festivais, de conferências, de intercâmbios, de projetos de pesquisa e de publicações, segundo Burgués (2011).

O acesso ao site oficial da referida Associação possibilitou obter dados sobre os diferentes jogos de tabuleiro, já registrados como patrimônio cultural de cada país, assim como outros sites permitiram aprofundar o levantamento. O movimento europeu está em expansão para outros países, sendo que o Brasil já está organizado cientificamente e disponibiliza um *site* "Rede Brasileira de Jogos Tradicionais e Autóctones[4]" (RBJTA). Em outros países da América Latina há indícios de organizações se constituindo para dar ao jogo tradicional/popular/autóctone seu lugar de destaque nas identidades dos diferentes

[4] No ano de 2017 a RBJTA realizará em Paraty – RJ, o "I Congresso Brasileiro de Jogos Tradicionais e Autóctones" (https://www.redebrasileiradejogosautoctonesetradicionais.com/)

povos (JUGAJE, 2004). As imagens a seguir mostram imagens que ilustram a riqueza identitária apresentada na forma de jogo.

1.1 Jogo "Casa do rei" (indígenas Kadiwéu, Mato Grosso do Sul, Brasil)

Figura 1. Grafismo encontrado em autores do século XIX e XX.



Fonte: Vinha (2004).

Figura 2. Aula na Escola da aldeia (estudante indígena desenha o tabuleiro com o mesmo grafismo, sendo orientada pelo idoso que trazia esse jogo em sua memória).



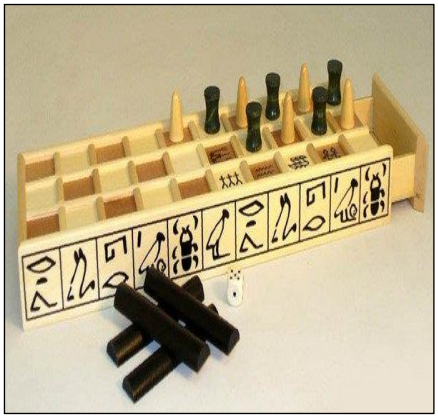
Fonte: Vinha (2004).

Tabuleiro: O tabuleiro tem o formato circular e é semelhante a um tipo de tabuleiro cuja origem é milenar, conhecido como "labirinto", ou Estilo *Merels.* E as peças são colocadas uma de cada vez por jogadores alternados, usando pino, linhas ou pedras.

Modo de jogar: todas as peças têm o mesmo poder de movimento, sendo distintas apenas pelas cores. A variação *Merels* (labirinto) jogada de forma unidirecional, partindo do exterior ao centro. O desenho acima, veio da cultura indígena Kadiwéu [Guaicuru] é impregnado de simbolismos [o mesmo grafismo foi encontrado nas pinturas corporais e nas cerâmicas]. O padrão de jogo tem relação com o "quadrado mágico de 9 pontos Chinês", que tem na soma de cada linha 15 pontos, e a soma total alcança 45 pontos. Vinha (2004).

1.2 Jogo“*Senet”* (Povo Egípcio/Egito)

Figura 3. Jogo *Senet*



Fonte: Anna Anjos (2013).

Figura 4. Ilustração da Tumba de *Nefertiti*



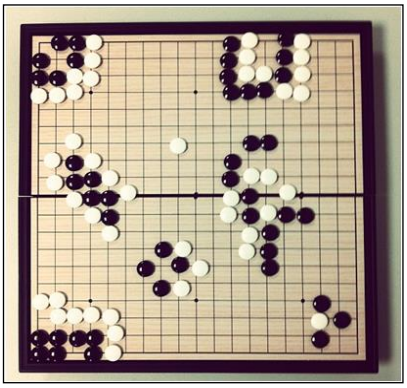
Fonte: Anna Anjos (2013).

Tabuleiro: de três fileiras paralelas com dez casas e um número de peões, que pode variar entre dez e vinte.

Modo de jogar: Dois participantes, as peças de ambos os jogadores são distintas. Ao invés de ‘dados’ são utilizadas 4 pequenas tábuas com um dos lados pintados de preto e o outro de branco. Jogam-se as tabuinhas para o alto e o jogador que obtiver 4 ou 6 pontos primeiro, terá o direito de começar a partida jogando com os peões pretos. Pode ser jogado várias vezes, utilizando a seguinte pontuação: 5 pontos cada partida ganha, 1 ponto cada peão adversário que se encontrar na terceira linha, 2 pontos por cada peão adversário que se encontrar na segunda linha, 3 pontos para cada peão adversário que se encontrar na primeira linha. O objetivo do *Senet* é retirar as suas peças do tabuleiro antes do adversário, avançando suas próprias fichas e capturando e bloqueando as peças do adversário, explica Anna Anjos (2013).

1.3 Jogo“*Go”* (Povo Chinês/China)

Figura 5. Jogo “Go”



Fonte: Roberto Ushisima (2012)

Tabuleiro: peça de madeira medindo 19cm x 19cm, mas pode ser utilizado também o 17 x 17 ou 9 x 9; 180 peças brancas e 181 pretas (o jogador com as peças pretas começa o jogo). É possível fabricar um tabuleiro parecido com o de xadrez para ser colocado em uma mesa.

Modo de jogar: *Go* é um jogo de conquista territorial, o número de peças no tabuleiro e área cercada pelas peças sendo utilizados como critério para definir a pontuação do jogo. Diferente do xadrez, as peças não são colocadas dentro dos quadrados e sim nas intersecções entre as linhas do tabuleiro. Um conceito chave do jogo é que as peças devem ter liberdade, definido como os espaços vagos ao redor da peça. Quando uma peça não possui liberdade, é capturada pelo adversário. As peças da mesma cor são colocadas em espaços subjacentes, bloqueando a liberdade das outras, são consideradas como uma única peça, de forma necessária que nenhuma peça do conjunto tenha acesso livre para capturar o conjunto todo. Após a captura, as peças são removidas do tabuleiro. No fim, vence quem dominar mais território e tiver mais peças, explica Roberto Ushisima (2012).

1.4 Jogo"*Mancala"* (Povo Africano/África)

Figura 6. Jogo *Mancala*



Fonte: Jmiranda (2007).

Tabuleiro: Jogado com pequenas pedras ou com sementes. A movimentação das peças tem um sentido de "semeadura" e "colheita". Cada jogador é obrigado a recolher sementes (que neste momento não pertencem a nenhum dos jogadores), e com elas semeá-las suas casas do tabuleiro, mas também as casas do adversário, as cavidades do tabuleiro podem ser feitas em madeira ou na areia.

Modo de jogar: O jogo começa com quatro peças em cada buraco. Quem joga primeiro escolhe um buraco, retira suas pedras e as redistribui pelos outros buracos, uma por buraco, no sentido anti-horário. Quando o jogador passa pela sua *mancala*, deixa uma pedra nela como se fosse um buraco normal, mas deve pular a *mancala* de seu adversário. Quando os seis buracos de um dos jogadores estiverem vazios. Neste caso, o adversário coloca todas as pedras que estiverem em sua metade de tabuleiro, na sua própria *mancala*. Quem tiver o maior número de pedras, vence o jogo. Durante o movimento de distribuição das peças,

caso a última pedra distribuída caia na sua própria *mancala* você joga de novo e se ela cair em um de seus buracos vazios, você leva para a sua *mancala* não apenas esta pedra, mas todas as pedras que estiverem no buraco adversário exatamente oposto, orienta Jmiranda (2007).

1.5 Jogo "*Tablut*" (Povo Sueco/Suécia)

Figura 7. Jogo *Tablut*



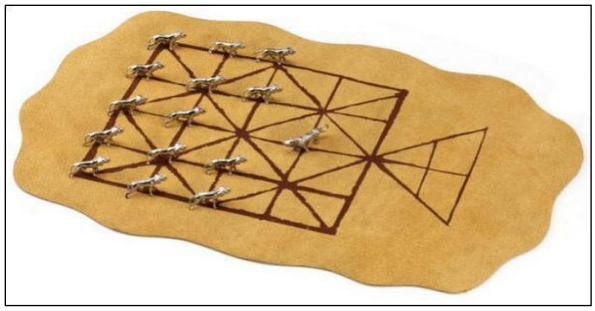
Fonte: Alvarenga (2010)

Tabuleiro: Madeira ou papelão quadrado, com 9x9 casas, 81 quadrados.

Modo de jogar: O jogo retrata a batalha do "Rei Sueco" contra os "Moscovitas", mostrando as diferenças de forças de poder, onde os "Moscovitas" contam sempre com um número maior de peças. As peças movem-se como a torre, do jogo de xadrez, e não podem mover-se diagonalmente, portanto somente em linha reta. O salto sobre uma peça adversária é permitido, sem que isso signifique a captura da peça, o que só ocorre se uma peça ficar "prensada" entre duas peças do adversário. A regra da captura só é diferente para o rei, que deve ser capturado pelos quatro lados ou três, se o konakis formar o quarto lado, explica Alvarenga (2010).

1.6 "Jogo da onça" (indígenas *Bororó*, no Mato Grosso do Sul, Brasil)

Figura 6. Jogo da Onça



Fonte: Anna Anjos (2013)

Tabuleiro: O Jogo da Onça é jogado num tabuleiro de 5 x 5 quadrados, com um apêndice triangular em uma das extremidades.São usadas pedras.

Modo de jogar: o tabuleiro é traçado na terra e pedras são usadas como peças. Uma pedra representa a 'onça', sendo diferente das demais. Outras 15 peças representam os 'cachorros'. Um jogador atua com apenas uma peça, a 'onça', com o objetivo de capturar as peças 'cachorro'. A captura da 'onça' é realizada quando as peças 'cachorro' a encurralam, deixando-a sem possibilidades de movimentação, explica Lima (2004, p. 1, citado em Vinha, 2010).

Os jogos selecionados e acima detalhados são acessíveis para serem construídos ou adquiridos e praticados em qualquer local. Cada um deles é significativo para o povo que o 'criou' ou o 'adotou', sendo: Brasil/indígenas Kadiwéu; Egito/povo Egípcio; China/povo Chinês; África/povo Africano; e Suécia/povo Sueco. O estudo não priorizou o histórico do percurso de cada jogo, mas elaboramos uma breve contextualização das características que os diferenciam.

No caso do jogo de tabuleiro a "Casa do Rei", encontrado na Aldeia Bodoquena, município de Porto Murtinho – MS estava pouco praticado, quase em desuso pelas novas gerações de indígenas Kadiwéu. Segundo a pesquisa, um jogo cuja história atravessa séculos e encontra significados entre um grupo indígena brasileiro é muito valioso para a saúde identitária desses povos (VINHA, 2010).

No Egito, os primeiros jogos teriam surgido há cerca de 5.000 anos a.C., em regiões da Mesopotâmia e Egito. O *Senet* (um dos mais antigos jogos de tabuleiros) era chamado "jogo de passagem da alma". Os jogos eram fundamentais após a morte, pois os povos egípcios acreditavam que o ato de jogar poderia ser uma forma de diversão eterna. E os jogos de tabuleiro eram pertencentes aos falecidos e enterrados juntamente com seus bens pessoais, segundo Anjos (2013).

O jogo de tabuleiro chinês "*Go*" foi desenvolvido por um general Chinês para o estudo de movimentação e ocupação de tropas em batalha, explica Bonsai (2011). O Jogo africano *Mancala* é jogado por homens, mulheres, crianças, ricos e pobres. Uma de suas regras éticas (não escritas) é que a *Mancala* é jogada para se saber quem é o melhor e não para se obter ganhos financeiros. Uma das versões de *Mancala* é o *Oware*, considerado o jogo nacional de Gana. O nome significa "ele casa". Há uma lenda de um casal de jovens que iniciou uma partida do jogo e como o jogo estava demorando a acabar, resolveram casar-se a fim de poder terminar a partida, narrou Alvarenga (2010).

O Jogo sueco "*Tablut"* vem dos guerreiros do norte da Europa. É um jogo de estratégia em que cada jogador tem um objetivo diferente, segundo Bonsai (2011). E o "Jogo da Onça" faz parte da cultura de algumas etnias brasileiras. Esse jogo foi encontrado entre os *Bororó*/MT, conhecido como *Adugo*, bem como entre os *Machaqueri/*AC, e os Guarani/SP. A origem do jogo é *Inca* e tem como objetivo capturar as peças do jogador, deixando o adversário sem possibilidade de movimentação. O referido jogo tem outras versões, em cada lugar há animais diferentes. Na Escandinávia, o nome do jogo é "Raposa e Ganso"; no Peru, "Puma e Carneiros"; e na Argentina, "Jaguar e Cachorros", argumenta Anjos (2013).

Esses jogos de tabuleiros deram origem para muitos outros jogos de tabuleiro, os quais retratam a simbologia cultural de cada povo, marcando a história e o valor indenitário dos seus pertencimentos.

2 Jogo de tabuleiro na Educação Física Escolar

2.1 Educação Física Escolar

Para justificar a indicação dos jogos de tabuleiro como conteúdo escolar, principalmente no componente curricular Educação Física [pode ser ampliado para outros componentes] assim como realizar sua teoria e prática em situações multidisciplinares e/ou interdisciplinares, apontamos os argumentos que se seguem.

A origem da palavra 'jogo' é entendida como brincadeira, divertimento, folguedo, passatempo em que se arrisca dinheiro, divertimento ou exercício de crianças, em que elas fazem prova de sua habilidade, destreza ou astúcia (MICHAELIS, 2009). No Dicionário de Educação Física, Desporto e Saúde (MATOS2005, p.157) 'jogo' é conceituado como uma "atividade complexa**,** predominantemente motriz e emocional, espontânea e organizadamente efetuada segundo regras previamente estabelecidas, com fins recreativos ou desportivos".

Freire e Scáglia (2003, p.33), estudiosos da temática 'jogo' na Educação Física Escolar, compreendem jogo da seguinte forma: "[...] O jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esportes, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam[...]". Para estes autores (2003, p. 35), os conteúdos de Educação Física Escolar são somente dois: "o jogo e o exercício corporal", sendo que "boa parte dos conteúdos da Educação Física, seja em forma de jogo, seja em forma de exercício, foi

herdada de outras culturas". Este reconhecimento do histórico dos conteúdos específicos da Educação Física Escolar fortalece a perspectiva de inserção de práticas diversificadas como os jogos de tabuleiros, de forma a contribuir na ampliação cognitiva dos alunos, para além dos jogos de xadrez e damas.

Assim, Freire e Scáglia sistematizaram uma proposta para desenvolver o conteúdo da Educação Física escolar propondo 22 temas. Destacamos que dentre estes 22 temas há 4 sugestões de práticas corporais do tipo "jogo", sendo que outras 4 levam a denominação 'esporte', pertencente também à mesma categoria "jogo", segundo os autores. São eles:

Quadro 1. Proposta de temas com "jogo"

1. Jogos Simbólicos
2. Jogos de Construção
3. Jogos de Regras
4. Esportes Individuais
5. Esportes com Raquetes
6. Esportes sobre Rodas
7. Esportes com Bolas
8. Jogos Pré-desportivos

Fonte: Freire e Scáglia (2003, p.41)

Além dos referidos temas, os autores enfatizam que as aulas curriculares de Educação Física com a temática 'jogo' devam também ser norteadas por subtemas. Estes foram classificados em seis categorias: motores, sociais, afetivos, intelectuais, perceptivos e simbólicos. O que caracteriza predominantemente o 'jogo de tabuleiro' são os subtemas intelectuais e simbólicos. Os motores são pouco utilizados, estando presentes apenas nas habilidades de manipulação das peças, pinos ou pedras do tabuleiro.

Quadro 2. Subtemas

SUBTEMAS
1. Motores
2. Sociais
3. Afetivos
4. Intelectuais
5. Perceptivos
6. Simbólicos

Fonte: Freire e Scáglia (2003, p. 43).

A escola, na pessoa do professor de Educação Física e do coordenador pedagógico, "deve definir os temas em seu currículo, levando em consideração o desenvolvimento dos alunos em cada período de sua vida", explicam Freire e Scáglia (2003, p.40). Os autores e nós, pesquisadoras, valorizamos as formas de educar, ou o processo de ensino e de aprendizagem, constituídos por situações de "jogo":

> Na educação física, o desenvolvimento do indivíduo num meio ambiente humano - portanto, cultural e social - deve ser o objetivo principal, independentemente de qualquer divisão que se tente fazer de seu conteúdo em áreas de conhecimento. É preciso valorizar a tarefa coletiva [...] o privilégio de poder contar com os jogos, como assimilações da vida social. (FREIRE; SCÁGLIA, 2003, p. 31).

Os autores ressaltam ainda o ambiente humano, constituído pela cultura e pela sociedade em que o aluno está inserido, como espaço significativo para que o objetivo principal da Educação Física Escolar seja concretizado, qual seja: a formação do aluno. Para tanto, torna-se necessário valorizar as práticas culturais, facilmente encontradas em jogos de diferentes tipos, os quais se assemelham à vida em sociedade, contribuindo para a saúde na vertente social.

2.2 Escola indígena

No Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), documento norteador para as escolas específicas e diferenciadas, conquistadas por esta população há questionamentos de o 'porquê ensinar Educação Física nas comunidades indígenas", apontando três principais motivos para a Educação Física ser aplicada nas escolas das aldeias: esporte; saúde; e revitalização nos aspectos da própria cultura (BRASIL, 1998).

O esporte por despertar a curiosidade dos indígenas na questão dos símbolos e regras federadas e também por ser um meio que contribui para que os povos indígenas divulguem suas culturas, ou seus etno-desportos, para os não índios.

O tema saúde vem contribuir para que nas escolas das aldeias seja discutida as "limitações dos territórios indígenas e a fixação em aldeias", questões que envolvem as grandes fazendas instaladas ao seu redor, levando ao "rareamento da caça e da pesca, o que tende a modificar os hábitos alimentares e a reduzir as atividades físicas dessas populações", argumenta o RCNEI (BRASIL, 1998, p.309).

O terceiro motivo que justifica a Educação Física nas escolas indígenas é a revitalização dos aspectos culturais, tais como: as danças e jogos que envolvem os rituais, as tradições, os jogos adotados, a caça e pesca, dentre outros. Os três fatores podem contribuir, pois são constitutivos da cultura corporal de movimento. O RCNEI aponta que:

> Sempre que houver interesse em investir no "resgate" de brincadeiras, jogos, danças, lutas, técnicas de confecção de utensílios etc, anteriormente praticados com regularidade, o currículo de Educação Física pode estar a serviço de um trabalho de "revitalização" da cultura corporal de movimento indígena. É claro que, nesses casos, não basta

> apenas estimular os alunos a "praticar" essas atividades. É necessário tentar descobrir junto com os estudantes os significados culturais daquele jogo, dança, luta, técnica ou brincadeira, e, principalmente, refletir sobre os motivos pelos quais essas práticas foram "abandonadas" (BRASIL, 1998, p. 326).

Associando a revitalização da cultura corporal e os motivos de sua de-significação, ou seja, o abandono de tais práticas, "a escola estaria contribuindo para superar o "vazio" da transmissão de conhecimentos e valores corporais entre as antigas e as novas gerações" (BRASIL, 1998, p. 326).

O documento RCNEI (BRASIL, 1998) reflete ainda que o interior da disciplina Educação Física está repleto de um rico universo cultural, reunindo as brincadeiras, os jogos, danças, lutas, a ginástica, práticas de malabarismos corporais entre outros, englobando, atividades que se aprende com diversos povos. E enfatiza que a cultura de cada povo forma a história que envolve os conteúdos da Educação Física, como argumentaram também Freire e Scáglia (2003).

2.3 Escolas não indígenas

Nas Escolas não indígenas, o documento elaborado pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física[5] (PCN/MEC, 1997), refere-se ao processo de ensino e aprendizagem do componente da seguinte forma:

> Independentemente de qual seja o conteúdo escolhido, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social). Sobre o jogo da amarelinha, o voleibol ou uma dança, o aluno deve aprender, para além das técnicas de execução, a discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los (PCN/MEC,1997, p.24).

O jogo é abordado no PCN de Educação Física (1997) como um conteúdo a ser trabalhado, e ele pode ter uma flexibilidade maior nas regulamentações quanto ao espaço, materiais disponíveis e número de participantes. Seu caráter pode ser competitivo/desafiador, cooperativo ou recreativo, podendo ser praticado em situações curriculares festivas, comemorativas, no cotidiano, ou como diversão.

Particularizando o jogo de tabuleiro, tanto na escola indígena quanto na escola não indígena, Vinha (2010) destaca um aspecto relevante deste tipo de prática aplicado na

[5] No ano de 2017 será publicado um novo documento norteador para a educação brasileira – a Base Nacional Comum Curricular.

educação, qual seja a motricidade. A autora cita Gallahue e Ozmun (2005) argumentando que o movimento necessário para a prática do jogo de tabuleiro pode passar despercebido, por ser muito simples. Geralmente os participantes permanecem sentados, apenas movimentando as mãos, cujos dedos se movimentam em forma de pinças, manipulando as peças em seus deslocamentos.

O movimento humano é entendido como "a alteração real observável na posição de qualquer parte do corpo", ou "o ato observável de mover-se" segundo Gallahue e Ozmun (2003, pág. 22-25), caracterizados como: movimentos estabilizadores, locomotores, manipulativos, as combinações entre esses movimentos e os movimentos axiais – aqueles necessários nas posturas estáticas para inclinar, estender, torcer e girar o corpo em diferentes direções e planos.

Para o jogo de tabuleiro os movimentos manipulativos são imprescindíveis, pois os jogadores permanecem em posições estáticas. Dentre os movimentos de manipulação há distinção entre os de 'motricidade grossa' e os de 'motricidade fina'. No caso do tabuleiro a exigência recai sobre a manipulação motora fina**,** assim denominada por envolver o uso dos músculos da mão e do punho de forma complexa; enquanto a manipulação grossa é rudimentar**,** requer a aplicação de força ou a recepção da força transmitida por objetos vindos do arremessar, apanhar, prender e rebater, segundo Gallahue e Ozmun (2003).

A prática do jogo de tabuleiro na formação dos alunos implica em elaborar planos de ensino cujos procedimentos requeiram buscar o histórico do país ou etnia correspondente ao jogo, a contextualização de sua criação ou inserção naquela sociedade, a possibilidade de construir ou adquirir o referido tabuleiro e suas respectivas peças; assim como buscar atualizações do referido jogo, por exemplo, a possibilidade de localizar sites para uma partida *online*, explica Vinha (2010).

A nosso ver, incrementar o conteúdo de Educação Física Escolar com os jogos de tabuleiro, tendo como referência o fato de que muitas escolas já praticam o popular jogo de Xadrez e o jogo de Dama, de maneira que novas formas de jogar contribuem para promover desafios cognitivos que repercutem na formação geral de jovens, crianças e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo levantar diferentes formas de jogar utilizando o tabuleiro, com vistas a contribuir como conteúdo das aulas de Educação Física Escolar. Os estudos mostraram: (a) a organização dos acervos de jogos de tabuleiro buscando apontar

os modos de jogar fundamentados nas práticas e nas culturas de diferentes sociedades; e (b) propostas diferenciadas para além do jogo de Xadrez e Damas, como sugestão para as aulas de Educação Física.

A problematização do estudo buscou argumentar sobre o significado e contribuição da inserção dos diferentes jogos de tabuleiro no rol dos conteúdos da Educação Física Escolar. Nesse sentido, os dados da pesquisa mostraram que os documentos oficiais propõem a inter-relação entre os conteúdos, visando tornar as aulas de Educação Física mais interessante e motivadora. O histórico de jogo motiva, desperta interesses por culturas diferentes por mostrar os vínculos com o patrimônio cultural imaterial de cada povo e as lógicas internas de cada jogo.

Ao concluir o estudo observamos o quanto éramos leigas diante da variedade dos jogos de tabuleiro e do rico valor simbólico que representam. Além de reconhecermos o frágil reconhecimento social e pedagógico a que estão submetidos, possivelmente pela monocultura das práticas de jogos esportivizados. Ao longo do tempo os jogos tradicionais forma sendo esquecidos, quase em desuso, e atualmente estão sendo revitalizados em suas práticas e no ambiente científico-acadêmico.

Acreditamos que, no que se refere à educação escolar, tanto em culturas não indígenas como a indígena, há muito que se estudar. As lutas históricas dos povos cujos jogos foram estudados vêm possibilitando uma educação voltada para fortalecer suas identidades [saúde social]e, simultaneamente, ampliando as possibilidades de que sejam reconhecidos por diferentes povos em seus valores e lógicas internas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M.C.M. de. *Jogos de tabuleiro antigo*. 2010. Disponível em: <http://www.jogos.antigos.nom.br/jtabuleiro.asp>. Acesso em: 29 out 2014.

ANJOS, A. 2013. Jogos de Tabuleiro. Disponível em: http://lounge.obviousmag.org/anna_anjos/2013/01/a-origem-dos-jogos-de-tabuleiro.html Acesso em: 21 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Educação Física. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997, p. 24.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena/* Brasília: MEC, 1998. p. 309-326.

BURGUÉS. P. L. Os Jogos Tradicionais no Mundo: Associações e Possibilidades. *Licere*, Belo Horizonte, v.14, n.2, 2011. p. 9.

DICIONÁRIO. *Michaelis. Dicionário Moderno da Língua Portuguesa*. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/jogo%20_988091.html Acesso em: 22 out 2014.

FREIRE, J. B., SCÁGLIA, A. J. *Educação como Pratica Corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.

GALHAHUE, D. L.; OSMUM, J. C. *Desenvolvimento motor da criança, jovens e adultos.* 2. ed. Local ?: Editora Fhorte, 2005. p. 22-25.

GRECAH. *Jogo de Tabuleiro*. Disponível em: <http://raccoon.com.br/2010/05/29/senet-o-mais-antigo-jogo-de-tabuleiro-do-mundo/>. Acesso em 25 out 2014.

JUGAJE. *Associação Europeia de Jogos Tradicionais.*Info n° 27 – Noviembre, 2013 Disponível em: <http://www.jugaje.com/>. Acesso em: 25 out 2014.

MATOS, C. D., SILVA, E. J. Lopes, SOUZA C.M. *Dicionário de Educação Física, Desporto e Saúde.* Rio de Janeiro: Livraria Editora Rubio, 2005. p. 157.

MIRANDA, J. 2007. *Jogos de Tabuleiro*. Disponível em: <http://jogos-de-tabuleiro.blogspot.com.br/2007/01/mancala.html>. Acesso em: 27 out. 2014.

ROCHA FERREIRA, M. B. Cultura corporal indígena. In: COSTA, Lamartine Pereira da (org.). *Atlas do Esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: Shape Editora e Promoções Ltda, 2005. p. 35-36.

SOCIOAMBIENTAL. 2010. *Povo Kadiwéu*. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kadiweu/print>. Acesso em: 13/08/ 2014.

USHISIMA, R. *Jogo Go.*Disponível em: <http://www.apogeo.com.br/blog-apogeo/variedades/go/>. Acesso em 25/10/2014.

VINHA, M. Corpo-Sujeito Kadiwéu: jogo e esporte. *Tese* (Doutorado). UNICAMP – Campinas, SP, 2014.

VINHA, M. Memórias do Guerreiro, sonhos do Atleta: jogos tradicionais e esporte entre jovens Kadiwéu. *Dissertação* (Mestrado). UNICAMP – Campinas, SP, 1999.

VOLPATO, G.L. *Bases teóricas para redação científica*. São Paulo. Scripta. 2007.

PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL POR MEIO DOS JOGOS COMPETITIVOS

SOCIAL INCLUSION PROCESS BY THE COMPETITIVE GAMES

Artur Fonseca Melchiades[1]
Mario Sérgio Vaz da Silva[2]

RESUMO: Nos projetos sociais de inclusão, os esportes são estratégias privilegiadas. Mas quase sempre os esportes são jogos competitivos. Porém, mesmo tendo-se o fator da competição na realização do esporte, este pode ser minimizado se prevalecer a atividade como lazer e inclusão social e de fomento para a união de grupos de participantes de jogos. Neste artigo, pretende-se descrever sobre os conceitos presentes nos termos "jogo", "esporte" e "competição", visando a atuação como via para a inclusão social. Tendo-se como objetivo geral descrever sobre a função do esporte como suporte para a socialização e a integração. Trata-se de um estudo cuja metodologia vale-se da análise descritiva e de revisão literária sobre a temática. Foram pesquisados autores como Kunz (2001), Rubio (2002), Orlick (2004), Darido e Martins (2007) e outros, que constatam que os esportes modernos são institucionalizados, o que permite a seus jogadores praticá-los como ocupações estáveis. Em conclusão, destaca-se que competições esportivas, institucionalizadas e disciplinadas, resultam em arranjos de soma positiva, e essas permitem que o esporte possa tornar-se uma escolha de vida, favorecendo, portanto, a inclusão.

Palavras-chave: Esporte. Lazer. Competição.

ABSTRACT: In social inclusion projects, sports are the privileged strategies. But almost always sports are competitive games. However even having the competitive action in the realization of the sport, it can be minimized its dispute action prevailing the activity as leisure and social inclusion and the fomentation to the union groups of game's participants. In this article, it is intended to describe the concepts presented in the terms "Game", "Sport" and "competition", aiming at the performance as a way to the social conclusion. Having as general objective of this study to describe about the role of sport as support for socialization and integration. It is a study which methodology valley of the descriptive analysis and the literary review about the topic. Were surveyed authors like Kunz (2001) Rubio (2002) Orlick (2004), Darido Martins Junior (2007) and others which realized that modern sports are institutionalized, and it allows its players to practice them as stable occupations. In conclusion, it is emphasized that sports competitions, institutionalized and disciplined, result in positive-sum arrangements, and these allow that the sport can become a life choice, favoring therefore the inclusion.

Keywords: Sport. Recreation. Competition.

INTRODUÇÃO

A partir dos diferentes discursos sobre a ação da Educação Física e da prática de esporte como processo de inclusão social, este artigo está organizado de forma a demonstrar as possibilidades da competitividade na formação dos alunos.

---

[1] Acadêmico do Curso de Educação Física da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD).
[2] Professor Doutor da FAED/UFGD.

Brohm (1993 apud RUBIO, 2002, p. 2) considera ser o esporte uma instituição resultante do modo capitalista de produção, em que a classe social dominante o percebia como um ócio, por sua vez os trabalhadores o tem como um meio para recuperação de suas forças para a continuidade do trabalho.

Nessa perceptiva, o esporte é uma forma comparativa de desenvolvimento de forças do sistema produtivo capitalista, pois, do mesmo modo que reivindicavam a redução da jornada de trabalho, solicitavam espaço para a prática de esportes. Por outro lado, a atual versão de esporte profissional é uma forma de trabalho, em que o atleta vende a sua habilidade em algum esporte para o seu patrão.

Para Brohm (1993 apud RUBIO, 2002, p. 3) o esporte apresenta semelhanças com o meio de produção trabalhista, por ser uma atividade que exige muito esforço e concentração por parte do atleta. E que considera o esforço realizado pelo praticante de esporte como os princípios tayloristas, devido a filosofia de esforço presente no modo de exploração do atleta para que ofereça o rendimento esperado para o esporte, em que ele tenha se especializado. Aliás, o próprio processo de especialização em uma determinada prática esportiva, já é uma apropriação da força de trabalho do indivíduo.

Mas, a história coloca como grandes feitos as apresentações de atletas em diferentes modalidades de esporte nas quais tenham se destacado, em que o imaginário esportivo encobre as reais ações presentes em sua prática, como da competitividade excessiva e o sonhado dia de glória e reconhecimento pelos seus feitos, que poderão colocá-lo em destaque para a posteridade.

Outra abordagem, os jogos cooperativos, contribui com as aulas de Educação Física, por oportunizar situações que favorecem ações cooperativas, e levam os envolvidos a perceberem a sua importância para a sua formação social, enquanto integrante de uma sociedade (SOLER, 2006). Nessa mesma linha de raciocínio, Silva et al. (2012) colocam que no decorrer das práticas de atividades físicas de jogos cooperativos, constroem-se valores relacionados ao processo de motivação, promovendo atitudes e diante dos resultados obtidos no jogo levam a valorização de resultados. Dessa forma, o aluno vivencia o verdadeiro sentido dos jogos cooperativos na prática.

Desse modo, possíveis rixas, disputas podem ser colocadas em segundo plano e depois esquecidas, por estarem envolvidos nas atividades cooperativas[3] e favorecendo

[3] São dinâmicas de grupo que têm por objetivo despertar a consciência de cooperação e promover efetivamente a ajuda entre as pessoas.

dessa forma a prevalência do respeito mútuo entre o grupo, tendo como resultado a diminuição de atos agressivos e ampliação da ajuda mútua (SOUZA, 2014).

Pode-se ainda visualizar nos esportes outra abordagem, uma possibilidade de práticas voltadas apenas para o bem estar das pessoas, como a sua socialização e o lazer. Mesmo que a competitividade esteja presente em sua ação, essa pode ser deslocada do eixo central da atividade e ser apenas parte do processo para a sua realização coletiva, em que todos tenham o direito de participar e não apenas os que apresentem maior capacidade de competição.

Destaca-se a importância da prática do esporte para o corpo humano e da sua relação com a formação de ambientes sociais sadios e participativos, que podem agregar valor para a vida de jovens e crianças, retirando-os de ambientes hostis e mostrar bons hábitos sociais e familiares. Desse modo, buscou-se oportunizar o conhecimento de benefícios que o esporte possa proporcionar, ao aluno participativo e que resulte na formação do cidadão. Tendo-se como objetivo geral desse estudo descrever sobre a função do esporte como suporte para a socialização e a integração. Para tanto a metodologia utiliza-se da análise descritiva de revisão literária sobre a temática.

O esporte no contexto das aulas de Educação Física

O esporte como conteúdo das aulas de Educação Física tem grande importância social. A partir do contexto da escola, percebe-se ser mesmo um ambiente de uma construção histórico-social. Tendo dentre os seus objetivos, o de formar cidadãos críticos, participativos e constituintes do contexto social. Assim, deixa de ter sua real função se visar a competitividade, a busca por "heróis" do esporte, levando a divisão, a valorização do material, em desfavor da cooperação e da inclusão social de todos os participantes do ambiente educacional. Observa-se, portanto que a escola possui os meios para que a prática de esportes no seu local seja voltada para a inclusão e não apenas para a competitividade e a busca pelo estrelato social e financeiro (STIGGER, 2009).

Darido e Martins Junior (2007) ressaltam que a competitividade somente se exalta quando a escola não busca a valorização do esporte pelo esporte e passa a incentivar seus alunos para a competição, para a busca de troféus para a unidade escolar. O que leva a manutenção da relação venda de força de trabalho, por um prêmio que, no caso, enquanto aluno e jovem se restringe a apenas um troféu. Porém, os resultados para a vida adulta do jovem pode colocá-lo como um eterno competidor, que sempre precisa ganhar em sua

trajetória de vida. Isso acontece, quando se identificam os aspectos negativos da simples reprodução, na realidade escolar, do esporte de rendimento.

Contrário a esse propósito, coloca Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física – PCNs/EF (BRASIL, 1998) visa levar à educação escolar, estratégias de ação que promovam o lúdico, o aprendizado sadio e também um aprendizado com características de uma prática multicultural, no qual todos possam participar. O esporte passa a ser acessível a todos, o que é possível quando são realizadas práticas alternativas que oferecem um conhecimento significativo para o aluno, optando o professor por trabalhar com a cultura corporal de movimento como referência nas atividades da Educação Física escolar:

> Assim, proporcionaremos aos alunos garantir o acesso com possibilidade de conhecê-la, reproduzi-la, reconstruí-la e transformá-la. Essas práticas devem ser uma via de mão dupla com a sociedade, aproveitando o conhecimento empírico dos alunos e através de uma mediação de conhecimentos com os professores. Esta cultura se desenvolveria pelo processo de escolarização dos conhecimentos que circulam na sociedade, o que não ocorreria pela negação destes últimos, mas pela tensão permanente com eles, numa perspectiva tanto de complementaridade, como de contradição. (STIGGER, 2009, p.125).

Para Paes (1996) o entendimento do esporte como meio para o processo de educação formal, somente será percebido quando for visto como uma das áreas do conhecimento em que o seu conteúdo seja fundamentado por objetivos expressos da educação, que seja realizado por meio de planejamentos de ensino. Deste modo o esporte passa a ser entendido como constituição de um saber, de um conhecimento, para o qual a escola promova o seu espaço para a socialização dos conteúdos deste saber.

Conforme se observa nos PCNs/EF (BRASIL, 1998), para que o saber seja trabalhado na escola e cumprir com os interesses sociais, deverá ter como objetivo do esporte escolar a proposta de valorizar as atitudes de respeito mútuo, solidariedade e dignidade entre os educandos, atuando como alternativa para que os alunos possam ocupar o seu tempo livre, fora do âmbito escolar, com a prática de atividades saudáveis. É necessário conscientizar o alunado que por meio da prática do esporte eles poderão aprender conceitos sociais, valores humanos e ainda conhecer do seu corpo, percebendo as mudanças que ocorrem em sua vida, o seu funcionamento, sua história de movimentos compreendendo a qualidade de vida que o esporte pode lhe proporcionar.

No entanto, acredita-se que: "Não se trata de propor que a Educação Física na escola se transforme num discurso sobre a cultura corporal, porém, possa sugerir que haja

uma ação pedagógica com ela" (BETTI apud DARIDO; MARTINS JUNIOR, 2007, p. 17).

A Educação Física como parte integrante da Educação, tem uma função social positiva e importante e o educador na sua prática torna-se um veiculador de valores. Segundo Acedo (2012), o processo de inclusão dos esportes nos programas escolares deve ser baseado na crença comum de que a prática do esporte possa ser o elemento fortalecedor da socialização, o qual favorece o desenvolvimento mental e social do indivíduo. Nesse sentido, quando se reconhece que um campeonato possui determinadas regras, o aluno está sendo educado para que forme sentimento de responsabilidade, coletividade e "sinceridade", e estará imbuído de responsabilidade para o ato de trabalhar com o próximo. Sendo assim, o autor entende que compete ao educador, a obtenção de conhecimentos adequados para desenvolver conhecimentos sobre os três eixos: conceitual, procedimental e atitudinal:

- Na dimensão conceitual, verifica-se que o educador deve obter conhecimentos sobre as transformações pelas quais a sociedade ao longo de sua evolução vem passando e quais as contribuições que oferece em relação aos hábitos de vida e precisa relacioná-los com as necessidades atuais próprias da área da educação física. É importante ao educador conhecer quais as mudanças pelas quais vem passando os esportes, citando como exemplo, as mudanças de regras dos esportes devido à atuação da televisão.

- Na dimensão procedimental, visa-se a descrição e experimentação do ato de vivenciar os movimentos básicos presentes nos conteúdos da Educação Física.

- Na dimensão atitudinal, objetiva-se descrever os fatores que indicam a necessidade da valorização dos conteúdos da Educação Física em seu contexto histórico. Como dos atos de respeito perante os colegas. E de promover meios para se resolver os problemas, sempre com o diálogo. Na participação de brincadeiras em grupo, deve visar a cooperação e saber reconhecer a ação do outro, assim como não praticar ações de *bullying* e valorizar atitudes não preconceituosas. Ressalta-se que juntamente com a área de Educação Física, o respeito deve ser prática primordial para que as relações de práticas esportivas sejam realizadas, uma vez que, a sua falta, poderá colocar em risco todo o processo de socialização que se propõe que seja orquestrado pela área de educação física (ACEDO, 2009).

Dessa forma, mais do que ensinar a fazer, deve-se acentuar o objetivo do professor que é de levar os alunos a obterem uma contextualização das informações e que aprendam

a se relacionar com os colegas, diante do reconhecimento de valores que estarão contidos nessas práticas (DARIDO; MARTINS JUNIOR, 2007).

Conforme consta nos PCNs/EF (BRASIL, 1998), o universo de valores, atitudes, conceitos e procedimentos da cultura corporal de movimento atua de maneira extremamente significativa como referência para o jovem e o adolescente, criando uma multiplicidade de interesses, uma enorme variedade de possibilidades de identificações com estilos e, aparentemente, inúmeras formas de buscar prazer e satisfação. Essa diversidade pode ser vivida de forma proveitosa, se for objeto de experimentação e reflexão simultâneas, e se efetivamente for tratada como objeto sociocultural sobre o qual se exerce um papel ativo de produção, de participação real. É muito prejudicial se tratada com omissão, restringindo a experiência do aluno à passividade consumista. Observa-se nos PCNs/EF (BRASIL, 1998, p. 30) que:

> [...] a concepção de cultura corporal de movimento amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos os acessos e a participação no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, visa-se também modificar o histórico da área, que não busca apenas a formação física e sim um processo de ensino e aprendizagem que não esteja centralizado no desempenho físico e técnico, mas que possa resultar em diversos e múltiplos momentos de cooperação e de harmonia na prática saudável do esporte.

Uma vez que, segundo os PCNs/EF (BRASIL, 1998, p. 30), "o princípio da inclusão do aluno é o eixo fundamental que norteia a concepção e a ação pedagógica da Educação Física escolar, considerando todos os aspectos ou elementos", o professor deve prover conteúdos e objetivos no processo de ensino e aprendizagem que evitem a exclusão ou ainda a alienação na relação do esporte com a cultura corporal de movimento.

Com essa premissa a Educação Física deve ser a responsável pela abertura do espaço de produção de conhecimento no ambiente escolar. Observa-se que os mesmos PCNs (BRASIL, 1998) oferecem um direcionamento sobre o processo de ensino e aprendizagem para os ciclos finais do ensino básico, em que devem ser considerados três elementos de forma simultânea: a diversidade, a autonomia e as aprendizagens específicas.

Para Almeida et al. (2011), a Educação Física se constitui em uma importante área do ensino, por promover a formação social e fomentar o desenvolvimento da criança. O seu papel consiste em um compromisso do ato de educar e contribui significativamente

para transformar o aluno em um ser em constante evolução. Desse modo, busca favorecer no aluno o aprimoramento e a promoção de novos conhecimentos, de modo que esses possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento da educação, no sentido consciente de promover condições de uma visão da realidade social do momento histórico. E principalmente, de disponibilizar meios para que o futuro jovem e adulto tenha argumentos com base cultural atualizada para discutir, analisar e reconhecer possíveis desafios a serem ultrapassados em direção a uma vida harmoniosa.

Kunz (2001) afirma que está na atuação do professor de Educação Física a maior parte da responsabilidade de oferecer por meio do esporte, essa visão social que se projeta segundo os PCNs/EF (BRASIL, 1998) em que a escola deve ser configurada como um dos principais espaços de organização social, em que se podem realizar as práticas esportivas. Portanto, cabe ao professor da Educação Física promover pela prática do seu conteúdo específico, a compreensão crítica presente nas práticas esportivas. E dessa forma oferecer condições para potencializar o desenvolvimento integral do aluno, estabelecendo vínculos com o seu contexto sociocultural. Observa-se assim a necessidade do professor de Educação Física estar continuamente promovendo diálogos com seus alunos, orientando na escolha de valores para suas vidas e principalmente, por meio da prática de atividades físicas, levá-los a percepção da cooperação e inclusão social da ação esportiva e não a competitividade apenas dessa ação.

Conforme Carmo (1985, p. 39):

> [...] cabe ao professor engajado na luta mais ampla, que excede o âmbito da escola e do sistema de ensino, escolher entre fazer de sua ação pedagógica um instrumento que apenas reproduz as violências educacionais (desigualdades, discriminação, preconceitos, etc.) ou torná-la uma poderosa arma de negação desta caótica situação.

Para reforçar a relevância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem do esporte, cabe considerar as tensões implícitas no esporte e trabalhá-las tendo em vista o desenvolvimento humano, independentemente da manifestação ou dimensão esportiva priorizada. Cabe destacar que o

> [...] esporte traz consigo, na sua origem, a cultura do povo, modificada e transformada em produto de consumo, portanto, traz também possibilidades contraditórias estabelecidas em sua própria dinâmica, de forma que é possível enfatizar situações que privilegiam a solidariedade sobre a rivalidade, o coletivo sobre o individual, a autonomia sobre a submissão, a cooperação sobre a disputa, a distribuição sobre a apropriação, à abundância sobre a escassez, a confiança mútua sobre a suspeita, a descontração sobre a tensão, a perseverança sobre a

> desistência e, além de tudo, a vontade de continuar jogando em contraposição à pressa para terminar o jogo e configurar resultados. (BRASIL, 2009, p. 93).

Uma possibilidade de jogo não competitivo que pode também desenvolver no aluno todos os aspectos citados anteriormente é o jogo cooperativo. De acordo com Abrahão (2004) a vivência e a aprendizagem do Jogo Cooperativo, na formação inicial, possibilitam aos futuros professores uma melhor percepção e cuidado com as práticas excludentes e discriminatórias. Por meio de uma formação acadêmica de qualidade, podemos levar às escolas novos conceitos, valores e concepções humanas, os quais possam estimular a convivência pacífica e o equilíbrio pessoal. Percebe-se que os Jogos Cooperativos são importantes para a construção dessa relação pedagógica e que os mesmos devem ser incluídos na formação dos novos professores de Educação Física.

Brotto (1999 apud Silva et al., 2012, p.199) diz que "é necessário que o ser humano aprenda a conviver em sociedade para aperfeiçoamento de suas habilidades". Desta forma, utilizam-se os jogos cooperativos como exercício de convivência, fazendo do jogo um meio extremamente rico para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. A partir da análise da maneira com que os professores elaboram e ministram as aulas de Educação Física, influenciados pelo esporte de rendimento e incorporando a ideia da competição, percebeu-se a importância de uma avaliação para verificar quais estratégias eles deveriam utilizar para incentivar a participação dos alunos nas suas atividades propostas.

De acordo com Orlick (2004) os jogos competitivos estimulam o aumento da tensão entre os competidores e pode levar a frustração diante dos resultados, o que favorece o desenvolvimento de comportamento agressivo, porém, quando em situações competitivas seja promovido o comportamento amistoso, serão menos prováveis de serem retribuídos em igual intensidade.

Tal explicação também pode ser atribuída a outras atividades que tem por base a competição, que valorizam a busca de resultados em relação ao oponente, e que prevalece a rivalidade e a superação do outro. Assim, pode-se definir cooperação como um ato da ação em conjunto com o outro para resolver um problema ou alcançar um objetivo comum. Significa o oposto de competição, onde cada indivíduo tenta atingir o objetivo pessoal para dar o melhor de si.

Nas brincadeiras/jogos cooperativos sempre é feita uma discussão pelos professores e alunos, afim de que se possa analisar e refletir sobre a concepção e utilização da

cooperação nas atividades escolares promovendo de maneira prazerosa e lúdica o desenvolvimento global do aluno.

Isto contribui para que os participantes aprendam a cooperar e possam transferir essa concepção para o seu cotidiano, desenvolvendo todo o potencial de serem eles mesmos, de aprender a cooperar, desenvolver a criticidade e a criatividade. Assim, quando adultos, poderão utilizar desses elementos para serem sujeitos atuante em nossa sociedade (ANTUNES FILHO, 2014).

Para Oliveira (2001, p. 91) o esporte não é mais aquele, em que a ideologia do 'mais vale competir do que ganhar' deixou de refletir o interesse geral. É preciso vencer, sim, a qualquer custo. As massas desejam recordes que igualam os esportistas aos super–heróis patrocinados por grandes empresas.

Percebe-se que a cultura esportiva, por estar predeterminada na classificação e categorização provindas de uma cultura dominante burguesa, que segrega, exclui e aparta os mais fracos, incorpora também os valores da exclusão. "Parece que, se falo de jogo, tenho que falar de competição, criando erroneamente uma relação de sinonímia entre as palavras" (SOLER, 2002, p. 20).

Oliveira (2001) destaca que o professor deve realizar uma crítica pessoal de sua proposta de aula e a qualquer momento dialogar com os alunos, possibilitando uma abertura às suas necessidades, deve sustentar seu trabalho a partir de valores humanos. Para ministrar uma aula de Educação Física, é necessário muito mais do que entregar a bola e assistir os alunos brincando, ou seja, tendo uma aula recreativa. Como também não deve ser aquele que incentiva a competição a todo custo, destacando que o importante é só ganhar.

Singer e Dick (1985) exemplificam os objetivos de ensino para todos os domínios do comportamento:

> • Social - O aluno demonstrará boa conduta em suas respostas aos chamados do professor sobre o seu comportamento em relação ao time oponente.
>
> • Afetivo - Dada uma possibilidade de escolha, o aluno se engajará em uma atividade física ao invés de uma sedentária.
> • Cognitivo - Dada uma lista de violações de regra, o aluno identificará, corretamente, de uma segunda lista o esporte de equipe associado com cada uma delas.
> • Psicomotor - O aluno fará, com êxito, a maioria das atividades propostas.

Deve-se ter a consciência do papel do professor de Educação Física para o desenvolvimento e a formação dos alunos. Sendo um professor bem capacitado, este poderá levar para as suas aulas novos conceitos de relações humanas, visando resgatar valores por meio de instrumentos que oportunizem aos alunos conviverem pacificamente e buscar o equilíbrio pessoal, cognitivo e afetivo, necessário para o seu aprendizado através da não violência.

Jogos cooperativos

Desde muito tempo, os Jogos Cooperativos se fizeram presentes nas práticas da vida em comunidade. Como pelos relatos históricos das comunidades tribais que se uniam para celebrar a vida (ORLICK, 1982 apud SOUZA, 2014). Quando utilizavam rituais próprios de jogos cooperativos para expressarem suas relações com antepassados, agradecimentos por colheitas e outros ritos próprios de cada cultura.

Para Marinho et al. (2007) os jogos cooperativos tem como característica a possibilidade de oferecer ações integrativas com participantes diante da necessidade de se cumprir determinado objetivo utilizando a cooperação. É prática comum no Brasil as atividades físicas e desportivas com jogos cooperativos, pois se entende que trata-se de possibilidades de ação que favorecem as relações humanas entre adultos, crianças, adolescentes e idosos.

Para Souza (2014) os jogos cooperativos são as atividades em que todos participam juntos, o seu objetivo principal é a diversão, não tendo como meta prioritária a comparação dos resultados, marcas ou habilidades. Além disso, é um meio para se aprender a trabalhar em grupo, uma vez que no decorrer do jogo os seus participantes jogam com e não contra o outro. O que leva ao entendimento de que os jogos cooperativos contribuem para a melhoria das relações da convivência social e faz com que o indivíduo consiga interagir com maior empenho e dinamismo em seu grupo social.

No jogo cooperativo a busca está em superar desafios e não derrotar alguém, a pessoa que esta envolvida no jogo toma consciência de seus próprios sentimentos, colocando-se no lugar do outro, priorizando o trabalho em equipe, onde se procura jogar com um parceiro e não com um adversário, jogar por gostar e pelo prazer de estar com os demais. Por meio destes jogos o individuo consegue perceber que todos são importantes para alcançar determinados objetivos, não priorizando habilidades ou performances anteriores (THOMAZ; SILVA, 2006).

Os jogos cooperativos, segundo Plats (1997, p. 9) podem ser classificados quanto a sua finalidade:

> • Jogos de quebra-gelo e integração: São jogos curtos de abertura para unir o grupo, despertar a energia e motivação e descarregar as tensões físicas dos participantes.
> • Jogos de toque e confiança: Para despertar a confiança entre os participantes, devem ser usados após os jogos quebra-gelo.
> • Jogos de criatividade, sintonia e meditação: Jogos para estimular a expressão da imaginação, intuição e criatividade.
> • Jogos de fechamento: servem para dar às pessoas a chance de se posicionarem em relação ao grupo e a si mesmas, transferindo o que fizeram no treinamento ou vivência para o seu dia a dia. Os jogos cooperativos é uma proposta coerente com as perspectivas de mudança e a necessidade de ser aperfeiçoada e mais estudada, mas mesmo sendo um processo mais demorado, ele é amplamente viável e possível de realizar-se na escola.

Considerando as discussões e comparações entre os jogos cooperativos e competitivos, Lovisolo (2001) afirma que o esporte não pode ser negado à escola nem aos alunos, porque é representante e componente da nossa cultura, e com ele a competição: "[...] considero que a competição que se expressa em ganhar e perder é a alma do esporte" (p. 108) e "[...] creio, portanto, que se há atividade esportiva na escola, algum grau de competição estará presente" (p. 109).

Nesse contexto, Freire (1997, p. 150) também acredita que negar a competição é o mesmo que eliminar o esporte da Educação Física e considera "[...] ser mais educativo reconhecer a importância do vencido e do vencedor do que nunca competir".

Sendo assim, conclui-se que os jogos cooperativos por promoverem um tipo de relação baseada na capacidade de cooperar, ao invés de competir, são um valioso instrumento para a formação das pessoas, por ajudar a desenvolver uma interação positiva com os demais, baseada no respeito e no agir coletivo em busca de um objetivo comum.

Deve-se atentar que durante a aplicação dos jogos cooperativos a mudança é lenta, pois os envolvidos não estão acostumados a cooperar uns com os outros. A partir daí, o aluno se vê com possibilidade de sentir-se humano e atuar na sua totalidade dinâmica, composta de múltiplas dimensões, que conectam com o que ele tem de melhor. Portanto, este conteúdo é importante, mas não sobrepõe ou minimiza a vivência do aluno de outros conteúdos da Educação Física, na discussão em questão, o esporte.

A inclusão social por meio do esporte

Um dos maiores desafios da escola, no nosso presente, é a educação básica de qualidade por meio da inclusão escolar, em que o respeito pelas diferenças de gênero, orientação sexual, raça, etnia, entre outros, deve ser garantido e colocado em prática.

Santos (2003, p. 22) ressalta que o termo inclusão, muitas vezes relacionado apenas as ações no espaço da educação especial ou confundido com a integração de pessoas com deficiência, se encontra inserido em um contexto mais amplo, e deve ser compreendido como um processo, reiterando princípios democráticos de participação social plena e visto como uma luta em todas as áreas da vida humana.

O autor esclarece o conceito de inclusão da seguinte forma: "discutir inclusão significa automaticamente discutir também a exclusão." A afetividade surge como o elemento principal no processo de inclusão social, deixando em segundo plano a possibilidade de inclusão por meio da construção de conhecimentos e habilidades necessários à inclusão via profissionalização.

Para Bourdieu (1998), a escola, por ser parte de um contexto social, não é uma ilha na sociedade, ainda que utilize de meios próprios para direcionar a sua prática administrativa e, por isso, diferente da empresarial. Não está, portanto, totalmente determinada pela sociedade, mas ao mesmo tempo não está totalmente livre dela. Não se pode ter a ingênua percepção de que se tratam de âmbitos distintos e sem relação, ao contrário, a sociedade passa pela escola para receber os conhecimentos necessários para a sua sequência de vida. Por isso deve ser autônoma e promotora dos ensinamentos que são importantes para a formação social do adulto que se espera que a mesma forme.

Segundo Oliveira (2004, p. 63):

> Pela via dos esportes a masculinidade se estendia por todo o corpo social enquanto valor e símbolo consagrado, ultrapassando barreiras de classe, religião e todas as outras diferenças que poderiam limitar a hegemonia e homogeneidade de sua valorização. [...] aguentar as provações da vida diária e se manter firme era um lema presente em muitos manuais de ginástica e em narrativas do período que serviam de forma direta para estimular o exercício e o treinamento físico.

Na escola, pensando nas maiores dificuldades de participação daqueles menos capacitados para a prática do esporte, orientado pelo seu modelo de alto rendimento e, especialmente, da maioria das meninas, Daolio (2003) explica que parece haver em sociedade um processo que transforma as meninas em competentes atletas e, por outro lado, os meninos em superatletas. Para o autor, há o peso de uma sociedade e de uma cultura que em muitos casos os marginaliza e influencia o comportamento humano, porém são os próprios homens que a produzem e a transformam cotidianamente, levando as crianças, na maioria das vezes, a cumprirem alguns ditames sociais para serem mais valorizadas.

Na sociedade, ainda segundo Daolio (2003), se uma menina gostar ou assumir determinados comportamentos vistos como masculinos ou se um menino tiver uma postura mais delicada, mais afetiva e mais contida, ambos sofrerão *bulliyng* dos colegas, recebendo denominações pejorativas sobre o seu comportamento:

> [...] o professor de Educação Física deve encontrar formas de adaptar os esportes para que todos os alunos consigam participar das aulas de maneira descontraída, e sem se sentirem 'antas', 'burros', 'baleias', 'cavalos', ou quaisquer outros animais. [...] ninguém deve sair da aula portando um suposto fracasso por ter tido um resultado numericamente negativo, e isso não significa responsabilizar os próprios alunos por esse sentimento, mas assumir como tarefa do professor a transformação dos resultados dos jogos, que na aula de Educação Física podem e devem ser diferentes de vitória, derrota ou empate. (MONTEIRO, 2004, p. 9).

Ressalta-se que a responsabilidade do professor de Educação Física para a construção de formas operacionais de práticas e reflexões sobre valores, deve ser realizado a partir de ações que promovam a reflexão e a análise sobre o comportamento de cada um dos alunos. Tendo a Educação Física espaço para esse diálogo, pois quase sempre o professor esta diante dos alunos em momentos de relaxamento e descontração, os quais promovem um espaço de diálogo para uma reflexão sobre seus comportamentos sociais (ALVES, 2004).

Deste modo, o respeito mútuo, a justiça, a dignidade e a solidariedade podem ser exercitados e incorporados, como se observa nos PCNs/EF (BRASIL, 1998, p. 34):

> [...] podem ser exercidos dentro de contextos significativos, estabelecidos em muitos casos de maneira autônoma pelos próprios participantes. E podem, para além de valores éticos tomados como referência de conduta e relacionamento, tornarem-se procedimentos concretos a serem exercidos e cultivados nas práticas da cultura corporal.

Portanto, quando ocorre uma falta em relação ao que foi combinado no jogo, o fato pode resultar no estabelecimento de uma relação de responsabilidade pela consequência das atitudes intrínsecas à própria atividade. Essa situação pode ser pano de fundo para uma interessante discussão, pois apesar das possíveis vantagens resultantes da simulação, o participante do jogo segue sendo responsável por um ato que sabe ser desonesto.

Uma equipe esportiva, entendida como uma forma de agrupamento humano, não caracteriza apenas um conjunto de ações técnicas e táticas; representa uma das mais expressivas manifestações interativas e operacionais em busca do sucesso coletivo. Em seus diferentes aspectos, as equipes representam em seu contexto social um modelo de realidade que propaga valores de participação que ratificam a pertinência das preocupações

das instituições/ clubes para com o mesmo cenário esportivo. Exigem que os indivíduos se tornem inteiramente conscientes do fato de pertencerem às suas equipes e de bem viver e produzir dentro delas. Dessa forma, as equipes esportivas se encontram quase sempre submetidas aos valores, normas e regras estabelecidos pelas instituições, clubes, como elementos do poder do maior em relação ao menor (ALVES, 2004).

A figura do técnico potencializa essa situação, na medida em que contribui para que os jogadores demonstrem a responsabilidade moral para o árbitro, e se incorpora a figura do técnico ao jogo, sendo esse apenas mais um dos elementos que podem ser manipulados. Dessa forma, toda simulação não percebida pelo juiz torna-se legítima e em alguns contextos essa capacidade de simulação é tão valorizada como as habilidades técnicas.

Conforme Simões et al. (1999) a ideologia de liderança - "Ideal próprio" dos técnicos e a percepção desse comportamento pelo "Real equipe" dos atletas, se apoiam num intercâmbio de comportamento que demanda a manutenção de um difícil equilíbrio entre os valores determinantes das condutas humanas e as forças de natureza macro social, que toda equipe recebe com o fim de poder responder aos imperativos das diferentes competições nacionais e internacionais. Observa-se que relatamos o campo das práticas coletivas da cultura corporal, ou seja, um amplo espaço para a vivência de expressão de emoções, sentimentos e sensações, uma vez que os vínculos de amizade e companheirismo entre os grupos podem resultar na formação de regras próprias de atitudes de defesa do grupo sempre que algum dos seus componentes possa estar sendo ameaçado.

Nesse ponto, o conceito de equipe esportiva permite afirmar que os técnicos e atletas têm liberdade de expressão para manter por inúmeras circunstâncias a imagem das equipes perante a sociedade oferecendo, portanto uma dimensão configurada de análises sobre os fenômenos psicossociais, sociodinâmicos e institucionais que norteiam a vida coletiva das equipes. Deve-se pensar que as equipes se encontram montadas por dois elementos que se conjugam: técnico/professor e atletas.

A presença dos técnicos frente às equipes deve ser vista, conforme Simões et al. (1999), como necessária para a superação dos limites individuais ou como um obstáculo para as manifestações de poder dos atletas, enquanto as equipes devem ser observadas como modelos necessários à execução de projetos, expressão de afetividade ou então como obstáculo para a liberdade individual dos atletas. Isso ressalta que as ações interativas e funcionais estabelecidas por técnicos e atletas tendem a incorporar ou rejeitar valores logo, podendo ou não unificar, afetiva e moralmente, os "indivíduos-membros" com a equipe,

clube e com a sociedade esportiva de uma maneira geral. O argumento é que a vida das equipes representa um enigma, mesmo quando tudo parece estar muito "natural" e sem problemas aparentes.

Diante desses referenciais considera-se que a atuação do técnico diante das modalidades coletivas deve ser funcional, envolvente e participante, pois depende muito do seu perfil profissional o êxito e a formação cidadã de seus educandos (ALVES, 2004).

Os conceitos incorporados sobre a conduta pessoal dos técnicos têm sido utilizados para determinar o comportamento ideológico de liderança - "Ideal próprio", implementado em relação aos padrões definidos de organização, canais de comunicação, tipo de procedimentos e comportamento indicativo de amizade, confiança mútua e respeito humano. Eles sabem perfeitamente o quão difícil é conseguir que seus atletas cumpram suas determinações, já que devem realizar seus objetivos a partir dos seus liderados, sem desequilibrar a estrutura social e funcional de suas equipes (TIBOLA, 2001).

Para Silva (2004) quando em competição ou definição de aprendizagem no esporte, o êxito e o fracasso mesmo tendo a sua dimensão especifica, não devem ser a referência para a prática esportiva do grupo. Mas sim de busca por superação das dificuldades, pois, essas sempre se farão presentes nesse ambiente de atividades lúdicas e de processo de aprendizagem e não pode ser vista como uma expectativa de desempenho predeterminada.

Vilani (2008) ressalta que as teorias da aprendizagem social, propostas por Rappaport, de que as experiências, desde as vivenciadas diretas pelo sujeito e as observadas em outras pessoas, contribuem para a determinação do seu comportamento competitivo ou socialmente cooperativo. Pois é o seu ambiente que, em parte, contribui e determina o seu comportamento.

Dessa forma, na aula de Educação Física ou mesmo em treinos esportivos, verifica-se a existência de um microssistema de emoções, em que se percebem variáveis de ordem psicossociais próprias do desenvolvimento afetivo-social e, por isso, quase sempre de grande complexidade para a percepção do modo de agir do ser humano. E compete ao educador de Educação Física direcionar o agir de seus alunos para a solidariedade e a inclusão de todos os competentes do grupo de jogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos diferentes discursos sobre a ação da Educação Física e da prática de esporte como processo de inclusão, compete ao professor dessa área, promover meios para que seja minimizada a ação competitiva do esporte.

Observando que certamente não se trata de uma ação de fácil resolução, uma vez que de certa forma é inerente ao ser humano a competitividade. A qual se faz presente tanto no contexto social como de trabalho e, por isso, não poderia não estar presente nos esportes, principalmente, quando se vivencia uma época, em que todo atleta busca a sua consagração por meio da mídia, por medalhas ou a sua incorporação a algum time de renome internacional, preferencialmente.

Percebe-se que o esporte pode ser um excelente instrumento de inclusão social, porém, o compromisso do professor e a forma como ele trabalhará os conflitos que surgirem poderá definir a maneira como os alunos percebem a competição.

Dessa forma, entende-se que a função do professor de Educação Física exige grande responsabilidade, para que suas aulas sejam o campo apropriado para a cooperação e a formação de adultos participativos e socialmente conscientes das limitações que cada ser humano tem diante dos demais membros da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, R. S. A Relevância dos Jogos Cooperativos na Formação dos Professores de Educação Física: Uma Possibilidade de Mudança Paradigmática. *Dissertação* (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

ACEDO, L. M. Valores e atitudes na prática pedagógica do professor de Educação Física. - Rio Claro : [s.n.], 2009. 114 f. *Dissertação* (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2009.

ALMEIDA, A. D.; TONIOLO, M. G.; CASTRO, R. M. P. Educação Física Escolar: ensino, vivência e aprendizagem do esporte nos 6° e 7° anos do ensino fundamental 11. 2011. 49f. *Trabalho de Conclusão de Curso* (Especialização em Educação Física Escolar)- Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 2011.

ALVES, G. S. A Educação Física na primeira fase do Ensino Fundamental. 2004. 57 f. *Monografia* (Licenciatura em Educação Física) – Fundação Unirg. Gurupi, 2004.

ANTUNES FILHO, O. O esporte como conteúdo da educação física escolar em Buritis: realidade e desafios. *Monografia* (Licenciatura em Educação Física) – Universidade de Brasília. Faculdade de Educação Física. Buritis/ MG, 2014.

BORGES, C. M. F. A Educação Física na Vida das Crianças: significados. *Revista da Educação Física UEM,* v. 3, n. I, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental:* Educação Física. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. Ministério do Esporte**.** *Construindo o Sistema Nacional de Esporte e Lazer.* Brasília: Ministério do Esporte, 2009. (Coletânea esporte e lazer: políticas de Estado; caderno 2).

CARMO, A. A. *Educação Física*: Competência Técnica e Consciência Política: em busca de um movimento simétrico. Uberlândia: UFU, 1985.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em "antas". In: *Cultura:* Educação física e futebol. 2 ed. Campinas 2003: Editora da UNICAMP, p. 107-22.

DARIDO, S. C.; SOUZA JUNIOR, O. M. *Para ensinar educação física*: possibilidades de intervenção na escola. Papirus editora:Campinas,SP, 2007.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1997.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte.* Ijuí: Unijuí, 2001.

LOVISOLO, H. Mediação: Esporte rendimento e esporte da escola. *Revista Movimento*, Porto Alegre, Ano VII, n. 15, p.107-117. 2001.

MARINHO, H. R. B. et al. *Pedagogia do movimento:* o universo da ludicidade e psicomotricidade. 2. ed. Curitiba: Ibex, 2007.

MONTEIRO, Mariângela da Silva. *Ressignificando a educação: a educação inclusiva para seres humanos especiais.* Disponível em:< https://projetoinclusao.files.wordpress.com/2010/09/ressignificando-a-educacao.doc> . 2004.Acesso em 13 nov. 2016.

MOREIRA, As. M. Pedagogia do esporte e o karatê-dô: considerações acerca da iniciação e da especialização esportiva precoce. 2004. 233 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

OLIVEIRA, S. A. *A reinvenção do esporte***.** Campinas: Autores Associados, Chancela Editorial CBCE, 2001. (Coleção educação física e esportes).

OLIVEIRA, P. P**.** *A construção social da masculinidade.* Belo Horizonte: UFMG; 2004.

ORLICK, T. *Vencendo a competição.* São Paulo: Círculo do Livro, 2004.

PAES, R R. Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Campinas, 1996. *Tese* (Doutorado)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

PLATTS, D. E. *Auto descoberta divertida:* uma abordagem da Fundação Findhorn para desenvolver autoconfiança nos grupos. Triom, 1997.

ROCHA, S. S. *Efeitos dos Jogos Cooperativos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.* DHE – Departamento de Humanidades e Educação. Curso de Educação Física. Ijuí: RS, 2013.

RUBIO, K. O trabalho do atleta e o espetáculo esportivo. *Revista Eletrônica de Geografia y Ciencias Sociales,* Barcelona, v. VI, n.119, 2002.

SANTOS, M. D. Compromisso: a proteção do eu - representação dos professores de educação física. *Dissertação* (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, 2003.

SILVA, J. K. F.; DOHMS, F. C.; CRUZ, L. M.; TIMOSSI, L.S. Jogos Cooperativos: contribuição na escola como meio socializador entre crianças do ensino fundamental. *Motrivivência,* Florianópolis, SC. Ano XXIV, nº 39, p. 195-205 Dez./2012. Disponível em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2012v24n39p195/23405>. Acesso em: 25 março 2016.

SILVA, S. P. S. Estágios curriculares na formação de professores de educação física: o ideal, o real e o possível. In: *Simpósio sobre Ensino de Graduação em Educação Física. Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana:* 10 anos do curso de educação física da UFSCar. Disponível em CD. São Carlos, 2004.

SIMÕES, A. C.; BÖHME, M. T. S.; LUCATO, S. A participação dos pais na vida esportiva dos filhos. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 13, n.1, p. 34-45. Janeiro /junho 1999.

SINGER, R.; DICK, W. *Ensinando Educação Física*: uma abordagem sistêmica. Porto Alegre: Globo, 1985.

SOLER, Reinaldo. *Jogos Cooperativos***.** 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

SOUZA, D. C. *O legado dos jogos cooperativos como meio socializador nos alunos do 5º ano do ensino fundamental e de escola pública em Umbuzeiro/Mundo Novo-BA*. Curso de Licenciatura em Educação Física a Distância da Universidade de Brasília – FEF EAD/UNB. PIRITIBA-BA, editora UNB, 2014.

SOLER, R. *Jogos cooperativos.* Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

STIGGER, M. P. *Esporte de rendimento e esporte na escola.* São Paulo: Autores Associados, 2009.

THOMAZ, Flávia A.; SILVA. *Jogos cooperativos - a cooperação como eixo na construção do saber. In: I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar.* São Carlos. 2006.

TIBOLA, I. M. (Org.). *Educação Física, Desporto e Lazer:* proposta orientadora das ações educacionais. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001.

VILANI, L. H. P. A sistematização do processo de ensino-aprendizagem-treinamento dos fundamentos técnicos dos esportes de raquete: uma proposta de iniciação desportiva para o tênis, tênis de mesa, badminton e squash. 1998. 187 f. *Monografia* (Licenciatura em Educação Física) Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 1998.

A MOTIVAÇÃO NA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DE 7º E 9º ANOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

THE MOTIVATION FOR THE PARTICIPATION OF STUDENTS OF 7TH AND 9TH YEARS IN THE AULAS OF PHYSICAL EDUCATION

Augusto Lopes Damasceno[1]
Josiane Fujisawa Filus de Freitas[2]
Thiago José Leonardi[3]

RESUMO: O objetivo deste estudo foi identificar a motivação dos alunos de 7º e 9º anos nas aulas de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritiva, em que as opiniões dos alunos a respeito da disciplina de Educação Física foram coletadas através de questionário. Participaram 974 alunos do 7º e 9º ano do Ensino Fundamental II. Foi observado que os alunos dos dois grupos sentem-se bem durante as aulas de Educação Física, caracterizando que estão motivados para a prática da aula. Conclui-se que tanto os alunos de 7º ano, como aqueles dos 9º anos, consideram a disciplina de Educação Física como favorita e estão motivados, de maneira intrínseca e extrínseca, para participar das aulas, mesmo que não a percebam como a mais importante para o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Motivação. Alunos.

ABSTRACT: The aim of this study was to identify the students ' motivation of 7 and 9 years in physical education classes. It is a qualitative research of the descriptive type, in which the views of students about the discipline of physical education, which was attended by 974 students in the 7th and 9th year of elementary school II. It was observed that the students of the two groups feel good during the physical education lessons, featuring who are motivated to practice. It is concluded that the students both the 7th grade students, like those of 9 years, consider the discipline of physical education as a favorite and are motivated to participate in the classes, even if they don't realize it as the most important for their development.

Keywords: School Physical Education. Motivation. Students.

INTRODUÇÃO

Para o ser humano a motivação é um componente fundamental. O indivíduo não consegue se sentir disposto sem esse sentimento, ou seja, sem esse estímulo. Para Maggil (1984) a motivação é vista como causa de um comportamento.

[1] Graduando do curso de Educação Física da Faculdade de Educação (FAED), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) .
[2] Professora Doutora do Curso de Educação Física da Faculdade de Educação (FAED), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
[3] Professor Doutorando da Faculdade Adventista de Hortolândia, São Paulo.

Para Lima (2013) a motivação é uma força interior, impulso ou intenção que leva uma pessoa a fazer algo ou agir de certa forma. O ser humano em si possui uma disposição para aprender, buscar, dominar novas habilidades, ampliar e desenvolver seus talentos e, assim, até mesmo buscar novas possibilidades de desenvolvimento.

A motivação pode ser analisada sob dois aspectos: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca (GUIMARÃES, 2007). A primeira está relacionada à força interior, capaz de manter-se ativa mesmo diante das adversidades. Este tipo de motivação se destaca pelo fato de que mesmo independente de qualquer ambiente, das situações e das mudanças, ela está relacionada aos interesses individuais, sendo assim, podem ser alterados apenas por diferentes escolhas da pessoa.

A motivação extrínseca está relacionada ao ambiente, às situações e aos fatores externos. Este tipo de motivação acaba sendo uma maneira de ajudar as pessoas a se manterem engajadas e serve como um fator complementar (PEREIRA, 2006).

A motivação ligada à aprendizagem está sempre presente no ambiente escolar. Sendo assim, a escolha do tema deste trabalho é de extrema importância e os resultados esperados geram expectativas em saber se os alunos se encontram motivados. A Educação Física possui em si, uma especificidade de tratar os conteúdos relacionados ao corpo e a sua capacidade motora. Para Pereira (2006), a Educação Física, por ser uma disciplina que é desenvolvida tanto fora do ambiente da sala de aula quanto dentro, permite na maioria das vezes que o aluno se comporte de uma forma mais descontraída, diferente da rigidez exigida em sala de aula, onde acabam permanecendo sentados nas carteiras escolares.

Assim a questão norteadora dessa pesquisa foi: os alunos de 7º e 9º anos se encontram motivados em participar das aulas de Educação Física Escolar?

Nista-Piccolo e Vechi (2006) comentam que as aulas de Educação Física na escola podem, de fato, desenvolver nos alunos uma certa admiração pela prática de atividades físicas. Mas apontam também que realmente isto depende de vários fatores, tais como os conteúdos abordados pelos professores, os métodos adotados, as relações interpessoais, entre outras. Esses fatores, segundo os autores, estruturam os degraus da motivação e dessa forma geram interesse nos alunos em participar das aulas. Por outro lado, a ausência de motivação no aluno pode vir a provocar uma acentuada queda de investimento pessoal de qualidade no aperfeiçoamento da aprendizagem (MÜLLER, 1998).

Além disso, deve-se considerar que a motivação da aprendizagem nem sempre estará relacionada somente com a vivência do aluno dentro da escola. É necessário observar outros fatores: a sua essência cultural, cotidiana e familiar.

A aprendizagem envolve fatores internos e externos de cada aluno. No ambiente escolar, isso pode favorecer ou afetar de maneira negativa essa aprendizagem (MINELLI et al., 2010). A satisfação do aprendizado, sobre a prática das atividades físicas, acabaria tendo uma estima mais limitada se os alunos não vivenciassem ou usufruíssem dos aspectos ligados ao corpo e ao movimento. Muitas vezes a falta de motivação se dá pela monotonia das aulas e ainda pela falta de estrutura e material adequados para os muitos conteúdos a serem tratados nas aulas de Educação Física. Para Darido (2004) cabe, na maioria das vezes, a escola e ao professor que ministra a aula de Educação Física, de acordo com sua realidade, convencionar sobre as melhores condições para a atuação nas aulas da disciplina.

Segundo Folle e Teixeira (2012) as aulas que são realizadas em quadras esportivas e com algumas atividades mais ligadas a esportes, como futsal, handebol e vôlei se sobressaem entre os fatores que mais motivam os alunos nas aulas de Educação Física. Percebe-se assim que essas aulas chamam mais atenção dos alunos, por serem desenvolvidas fora da sala de aula, portanto, permitem que o aluno se descontraia mais. Quando se estuda a motivação, favorece-se a pesquisa dos motivos que muitas vezes levam os alunos a realização de atividade ou tarefa com maior ou menor dedicação.

Portanto, o objetivo dessa pesquisa foi identificar a motivação dos alunos em participar das aulas de Educação Física investigando as turmas de 7º e 9º ano do Ensino Fundamental I.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritiva, em que as opiniões dos alunos a respeito da disciplina de Educação Física foram registradas, analisadas, classificadas e interpretadas, sem que houvesse interferência sobre elas (ANDRADE, 2010). Para coleta de dados foi aplicado um questionário fechado, contendo 14 questões sobre Educação Física Escolar utilizado inicialmente por Darido (2004). Do questionário aplicado aos alunos, foram analisadas 3 questões. As demais questões não foram utilizadas nesta pesquisa.

Participaram do estudo um total de 928 alunos, 493 alunos do 7º ano e 435 alunos

de 9º ano do Ensino Fundamental. A opção por realizar este estudo com os alunos dos 7º e 9º ano se deu por considerarmos que eles já possuem uma ideia de Educação Física, tendo cursado a mesma desde o 5º ano.

Esses grupos de estudantes são de escolas públicas e particulares da Região Metropolitana de Campinas-SP. Os dados foram coletados no ano de 2015, pelo Grupo de Estudos Pedagógicos em Educação Física Escolar/UNASP. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e apresenta o CAAE 44616815.7.0000.5622. A tabulação e análise dos dados foram realizadas no software *Excel for Windows*® versão 2010, que permitiu análise estatística descritiva e cálculos estatísticos de percentis.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A primeira pergunta do questionário visa obter a visão dos alunos sobre as disciplinas escolares que eles mais gostam:

TABELA 1 – Disciplinas que mais gostam

	7º ano		**9º ano**	
Disciplinas	**N**	**%**	**N**	**%**
Ciências	35	7%	44	10%
Educação Artística	36	7%	23	5%
Educação Física	268	54%	169	39%
Geografia	17	3%	18	4%
Historia	21	4%	22	5%
Inglês	15	3%	25	6%
Matemática	68	14%	85	20%
Português	27	5%	48	11%
Não responderam	06	3%	01	0,0%
Total	493	100	435	100

N=Número de respostas obtidas

Na *Tabela 1*, dentre as matérias que os alunos do 7º Ano mais gostam, aparece a Educação Física em primeiro lugar com 54% das escolhas, seguida da Matemática com 14%, Ciências e Educação Artística ambas com 7%, Português com 5%, Inglês e História

com 3% cada. Em meio as matérias que os alunos do 9º Ano mais gostam, aparece a Educação Física em primeiro lugar com 39% das escolhas, seguida da Matemática com 20%, Português com 11%, Ciências com 10%, Inglês com 6%, Educação Artística e Historia ambas com 5%.

Pode-se constatar uma admiração muito grande por parte dos alunos de ambas as turmas sobre a disciplina de Educação Física, pois foi o número maior de respostas selecionadas como a matéria que eles mais gostam.

O fato que nos chama atenção, é saber que mesmo observando uma diferença na faixa etária de 7º e 9º ano, nas duas turmas aparece a disciplina de Educação Física como a que eles mais apreciam. Evidencia-se, assim, que na maioria das vezes, as aulas de Educação Física chamam mais atenção dos alunos, pelo fato de serem desenvolvidas fora de sala de aula (PEREIRA, 2006).

O fato dos alunos escolherem a disciplina de Educação Física como a que mais apreciam, nos demonstra que eles já se encontram motivados intrinsecamente, pois essa motivação depende exclusivamente de cada indivíduo.

TABELA 2 – Disciplina que considera mais importante

	7º ano		**9º ano**	
Disciplinas	**N.**	**%**	**N.**	**%**
Ciências	38	8%	14	3%
Educação Artística	8	2%	5	1%
Educação Física	60	12%	33	8%
Geografia	20	4%	7	2%
Historia	16	3%	6	1%
Inglês	24	5%	14	3%
Matemática	218	44%	227	52%
Português	103	21%	128	29%
Não responderam	6	1%	1	0%
Total	493	100	435	100

N = número de respostas obtidas

Na *Tabela 2*, dentre as disciplinas que os alunos do 7º ano acham mais importante, aparece a Matemática em primeiro lugar com 44% das escolhas, seguida de Português com 21%, Educação Física com 12%, Ciências com 8%, Inglês com 5%, Geografia com 4%, História com 3% e Educação Artística por último com 2%.

Dentre as matérias que os alunos do 9º ano acham mais importantes, aparece a Matemática em primeiro lugar com 52% das escolhas, seguida o Português com 29%, Educação Física com 8%, Ciências e Inglês com 3%, Geografia com 2%, História e Educação artística com 1%.

Nota-se a diferença significante sobre a disciplina em primeiro lugar, a Matemática com o percentual bem alto comparado a segunda matéria, o Português. Porém essas duas disciplinas se relacionam com a motivação extrínseca, pois, talvez, essas disciplinas na visão dos alunos são mais importantes pelo fato de serem disciplinas que a grade curricular dá mais ênfase, que possuem mais cobrança na sociedade sendo consideradas as áreas mais utilizadas no cotidiano.

O fato é que a disciplina Educação Física é a que eles mais gostam, porém não é a que eles acham mais importante. Para Martinelli *et al.* (2006), um fator que pode influenciar nesta visão do aluno é o conteúdo abordado. Desta forma, muitas vezes os alunos sentem-se saturados e insatisfeitos fazendo com que não enxerguem tanta importância no aprendizado. Deste modo, acreditamos que o fato dos alunos não darem importância a disciplina de Educação Física, poderia ser um fator desmotivador para a prática da aula, caracterizando uma motivação intrínseca.

TABELA 3 – Sentimento ao realizar a aula

	7º ano		**9º ano**	
Como se sentem:	**N**	**%**	**N**	**%**
Sinto-me Bem	365	74%	308	71%
Sinto-me bem as vezes	108	22%	108	25%
Não me sinto bem	13	3%	18	4%
Não respondeu	06	1%	01	0,0%
Total	493	100	435	100

N = número de respostas obtidas.

Sobre os sentimentos dos alunos do 7º ano em participarem das aulas de Educação Física na escola, 74% responderam que se sentem bem, 22% responderam que se sentem bem às vezes e apenas 3% responderam que não se sentem bem. Entre os alunos do 9º ano, 71% responderam que se sentem bem, 25% responderam que se sentem bem às vezes e apenas 4% responderam que não se sentem bem.

Da mesma forma, em ambos os grupos destaca-se o fato de ser pequeno o número de alunos que afirmaram não se sentirem bem nas aulas de Educação Física. Para Darido (2004, p. 62):

> O prazer e o conhecimento sobre a prática da atividade física teriam um valor bastante limitado se os alunos não vivenciassem ou aprendessem os aspectos vinculados ao corpo/movimento. Por isso, a importância da Educação Física na escola é também garantir a aprendizagem das atividades corporais produzidas pela cultura.

A participação dos alunos nas aulas de Educação Física, é de extrema importância. Existem algumas condições que podem cooperar para uma visão agradável ou desagradável dos alunos em relação as aulas de Educação Física, tais como: estratégias metodológicas utilizadas pelo professor que as ministra, a maneira que ele fala e interage com os seus alunos, como também a estrutura que a escola fornece (FONSECA FILHO et al., 2011).

Sentir-se bem ao fazer uma determinada situação, está diretamente ligada aos tipos de motivações. Ao analisarmos os dados, se faz necessário observar que os alunos muitas vezes já se encontram motivados ao participar das aulas. Sendo assim, motivados de forma intrínseca. Porém, existem alguns aspectos extrínsecos que podem influenciar o fato de ainda assim, existir um pequeno número de alunos que não se sentem bem ao participarem das aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos dados e análises anunciados, foi detectado que para o grupo pesquisado de alunos do 7º e 9º ano do Ensino Fundamental, a Educação Física é a disciplina que mais apreciam, evidenciando que os alunos se encontram motivados de forma intrínseca. A disciplina também está entre as três que eles selecionaram como mais importante. As disciplinas de Português e Matemática aparecem na frente, porque de forma extrínseca a grade curricular oferece mais aulas e também por serem a que possuem mais cobrança dentro do contexto escolar e social.

Observou-se que é maior o número de alunos que se sentem bem durante as aulas de Educação Física, se comparado aos que não se sentem bem. Existem alguns fatores que podem influenciar os sentimentos e as sensações dos alunos na participação das aulas, determinado por fatores intrínsecos, como o gosto pela prática da disciplina, e por fatores extrínsecos, como a cobrança da sociedade, ou a obtenção da nota. Apesar de não aprofundarmos nestes quesitos, podemos constatar que, apesar do atual contexto da Educação Física Escolar, os alunos do Ensino Fundamental apreciam a aula, sentem-se bem com a prática, mas não a consideram a disciplina a mais importante. Este último fator pode refletir na participação dos alunos no Ensino Médio, visto que nesta etapa da escolarização os alunos tem a exigência do vestibular.

Portanto conclui-se que os alunos estão motivados em participar das aulas de Educação Física, tanto de forma intrínseca, quanto de forma extrínseca. No entanto, ainda necessita-se investigar porque a disciplina não é considerada tão importante como aquelas elencadas.

Novos estudos são fundamentais para que se aprofunde o saber sobre a visão, motivação e participação do aluno nas aulas de Educação Física, entre os temas a serem investigados destacamos a motivação intrínseca e extrínseca para a prática de atividades físicas fora da escola, a participação nas aulas no Ensino Médio e a prática pedagógica do professor.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida. *Introdução a metodologia do trabalho científico.* 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. *Psicologia: teoria e pesquisa,* v. 23, n. 4, p. 415-422, 2007.

DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física*. Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 18, n. 1, pg. 44-58, 2004.

FOLLE, Alexandra. TEIXEIRA; Fabiano Augusto**.** Motivação de escolares das séries finais do ensino fundamental nas aulas de educação física. *Revista de Educação Física/UEM*, v. 23, n. 1, p. 37-44, 1. trim. 2012.

FONSECA FILHO, G. S.; MARINHO, G. M.; ALVES, J. M.; OLIVEIRA, D. A. S.; FAGUNDES, J. L. C. Percepção dos alunos de uma escola pública em relação às aulas de educação física. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*,* 4., 2011, Goiânia. *Anais*... Goiânia: Edipe, 2011. p. 57-70.

GUIMARÃES, S. É. R. A organização da escola e da sala de aula como determinantes da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). *A motivação do aluno*: Contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 78-95, 2001.

LIMA, Anna Caroline Moura. Motivação nas aulas de educação física. *Monografia* (Licenciatura em Educação Física) – UNICEUB, Brasília, DF, 2013.

MAGILL, R. *A aprendizagem motora*: conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Blücher, 1984.

MARTINELLI, C. R. et. al. Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006.

MARTINELLI, Selma de C.; GENARI, Carla Helena M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia***,** n.14, v. 1, jan-abr/2009, p.13-21. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/epsic/v14n1/a03v14n1.pdf>. Acesso em: 01/08/2016.

MINELLI, D. S.; Nascimento, G. Y.; Vieira, L. F.; Rinaldi, I. P. B. (2010). O estilo motivacional de professores de Educação Física. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 3, p.598-609.

MÜLLER, U. Percepção do clima motivacional nas aulas de educação física. 1998. 98 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação Física) – Centro da Saúde, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1998.

NEIRA, M. G. O ensino da educação física na educação básica: o currículo na perspectiva multicultural. In: MOREIRA, E. C. (org.). *Educação Física escolar*: desafios e propostas. 2 ed. Jundiaí: Fontoura, 2009, p. 65-94.

NISTA-PICCOLO, V. L; VECHI, R. L. Educação Física Escolar na perspectiva da teoria: "Ensinar para a compreensão". PAULA, P. et al. In: *O ensino para a compreensão:* a importância da reflexão e da ação no processo de ensino-aprendizagem. Vila Velha: Hoper, 2006.

PEREIRA, M. G. R. A Motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino médio. 2006. 108f. *Monografia* (Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2006.

SOUSA, J. D.; DANIEL, M. M. da C. Importância da educação física escolar na visão dos alunos de uma escola pública. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 5, 2010, Maceió. *Anais*... Maceió: CONNEPI, p.1-7, mar. 2010.

A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SENSORIAIS E NÃO SENSORIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE PONTA PORÃ E A ABORDAGEM DOS PROFESSORES

THE INCLUSION OF SENSORIAL AND NON-SENSORY DISABLED STUDENTS IN THE LITERATURE OF PHYSICAL EDUCATION AND THE TEACHER'S APPROACH

Lino Gonçalves[1]
Rita de Fátima da Silva[2]

RESUMO: O presente trabalho expõe considerações sobre os desafios e avanços conquistados na inclusão dos alunos com deficiência sensorial ou não sensorial nas aulas de Educação Física. Para compreensão de como ocorre essa inclusão, foi realizada uma pesquisa de campo, através da aplicação de questionário aos profissionais da Educação Física, em cinco escolas da rede municipal de Ponta Porã – MS. O objetivo do trabalho foi identificar o pensamento dos professores de Educação Física Escolar da rede regular sobre a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, para detectar o posicionamento dos professores de Educação Física com relação à inclusão dos educandos com necessidades especiais em suas aulas, e se acontecem ou não as aulas inclusivas. Nesse sentido é possível inferir que: as ações dos professores sobre as aulas de educação física, com relação à inclusão de pessoas em condição de deficiência ainda não estão efetivando o que aparece em seus discursos, o que revela um descompasso entre pensamento e ação, dessa forma a legislação concernente a inclusão, no contexto da Educação Física Escolar ainda não tem guarita.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Física Adaptada; Formação de Professores

ABSTRACT: This paper presents considerations about the challenges and advances achieved in the inclusion of students with sensory or non - sensory disabilities in Physical Education classes. To understand how this inclusion occurs, a field survey was carried out, through the application of a questionnaire to Physical Education professionals, in five schools of the municipal network of Ponta Porã – MS. The objective of this work was to identify the thinking of the teachers of Physical Education School of the regular network about the inclusion of students with disabilities in their classes to detect the position of physical education teachers in relation to the inclusion of students with special needs in their classes, And whether or not inclusive classes take place. In this sense it is possible to infer that: the actions of teachers on physical education classes, regarding the inclusion of disabled people are still not effecting what appears in their speeches, which reveals a mismatch between thought and action, Legislation concerning inclusion, in the context of Physical Education School does not yet have a guardhouse.

Keywords: Inclusion; Adapted Physical Education; Teacher training

[1] Professor da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. *E-mail*: lino.goncalves@gmail.com
[2] Professora Adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

INTRODUÇÃO

Para falar sobre inclusão na Educação Física é preciso repensar sobre a inclusão na escola, qual o sentido que se está atribuindo à educação do aluno, compreendendo que é muito complexo e amplo tudo o que envolve essa temática.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2005).

Contudo, a inclusão coloca inúmeros questionamentos aos professores e técnicos que atuam nessa área. Por isso é necessário avaliar a realidade e as questões e opiniões sobre o termo, o maior desafio é transformar a mentalidade preconceituosa instalada no meio escolar em movimento coletivo para mudar essa visão, através da ação dos profissionais da educação em mudar este quadro.

A Educação Especial Inclusiva e a Educação Física Escolar

A educação inclusiva desloca o enfoque individual, ou seja, aquele que é centrado no aluno, para a escola onde e necessário reconhecer no seu interior a diversidade de diferenças individuais, físicas, culturais e sociais.

Os objetivos da educação inclusiva de acordo com Oliveira (2005, p. 23) é:

> - Integrar das pessoas com deficiência a sociedade;
> - Expansão do atendimento as pessoas com deficiência na rede regular de ensino;
> - Ingresso em turmas de ensino regular sempre que for possível;
> - apoio ao sistema de ensino regular para criar condições de integração;
> - conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do aluno com deficiência em sala regular;
> - integração técnico e pedagógica entre os educadores que atuam nas salas de aula do ensino regular e os que atendem em salas de educação especial;
> - integração das equipes de planejamentos da educação comum com os da educação especial, em todas as estancias administrativas e pedagógicas do sistema educativo;
> - desenvolvimento de ações integradas nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho (OLIVEIRA, 2005, p. 76).

Assim, acredita que um sistema educacional que ofereça a possibilidade de inclusão baseia-se na crença e no principio de que toda as crianças conseguem aprender, participar de atividade co-curriculares e extra-curriculares, e precisam receber programas educativos adequados e relevantes a suas necessidades.

Segundo Sassaki (1997, p. 22):

> A inclusão é um processo que exige transformações, pequenas e grandes nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais, com o objetivo de se alcançar uma sociedade que não só aceite e valorize as diferenças individuais humanas, por meio da compreensão e da cooperação.

Para Matoan (2003, p. 32), **"**A inclusão é a modificação da sociedade, sendo ela adaptada para receber as pessoas com deficiência**",** para a autora, não basta que só o ambiente escolar seja adaptado, é necessário que a escola mude para receber os alunos.

Ainda conforme a autora, as Escolas Inclusivas propõem um modo de organização do Sistema Educacional que considera as necessidades de todos os alunos..

1 A Educação Física Adaptada

A Educação Física Adaptada é uma área de conhecimento da Educação Física que tem como ideia principal incluir as pessoas com deficiência em um conjunto de atividade, jogos, esportes e exercícios. Pois, muitas vezes, essas pessoas são excluídas devido a suas condições.

Segundo Duarte e Werner (1995, p. 35):

> A Educação Física Adaptada é uma área da educação física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educacionais especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento ás características de cada aluno com deficiência, respeitando suas diferenças individuais.

Para o autor citado, o processo de ensino e aprendizagem deve ser adequado as às características individuais de cada pessoa com deficiência.

"Educação Física Adaptada é um campo emergente da educação física, onde o professor deve ser paciente, observador e criativo". O autor destaca a importância do professor, pois, para lidar com esses indivíduos, as dificuldades são sempre maiores FILUS; MARTINS JUNIOR (2004, p.79).

Dessa forma percebe-se que a Educação Física esbarra em históricas dificuldades, onde são selecionados os mais aptos e os melhores para sua prática, sendo que os demais alunos, aqueles considerados anormais ficam de fora. Assim, com o surgimento da Educação Física Adaptada vem contribuindo para minimizar esta visão da disciplina, fazendo com que as escolas repensem sobre as necessidades dos alunos com deficiência.

Cabe aos professores de Educação Física que trabalham com as pessoas com deficiência ou não, terem conhecimentos básicos relativos ao seu aluno, bem como

competência para organizar os ambientes que permitem a execução das tarefas, conforme o aluno for se adaptando às aulas, o nível vai aumentando. O professor tem que respeitar a individualidade dos alunos sabendo explorar seus potenciais.

Nesse sentido Bueno e Resa (1995, p. 23), destacam que "A Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao individuo deficiente" .

Para as autoras, o professor precisa ter planejamento que vise atender às necessidades de seus alunos, combinando procedimentos para romper as barreiras da aprendizagem; é preciso que o professor seja criativo, adaptando as aulas de acordo com nível de deficiência do seu aluno. Não existe nenhum método ideal ou perfeito da Educação Física que se aplique no processo de inclusão, porque o professor sabe e pode combinar inúmeros procedimentos para remover as barreiras e promover a aprendizagem dos seus alunos.

2 A Trajetória da Educação Física Adaptada

Historicamente, a origem da participação de pessoas deficientes que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas ocorreu em programas denominados de ginástica médica, na China, cerca de 3 mil anos a.C. (GORGATTI; COSTA, 2005).

A Primeira Guerra Mundial exerceu fator essencial no uso de exercícios terapêuticos e atividades recreativas que auxiliavam na restauração da função.

Já, no final do século XIX até a década de 1930 os programas de atividade física começaram a passar de treinamento físico com orientação médica para Educação Física voltada ao esporte, e surgiu a preocupação com a criança como um todo.

Após a Segunda Guerra Mundial, aumentou o uso de exercícios terapêuticos em hospitais para a força e função muscular. Centros de convalescença (recuperação que se segue a doença, operação, traumatismo, etc) e reabilitação foram criados. Jogos e esportes adaptados para amputados, paraplégicos e outros com deficiências maiores tornaram-se populares.

Dessa maneira, as atividades físicas para deficientes iniciaram com o intuito de reabilitar jovens lesionados nas batalhas e foram introduzidas pelo médico (neurologista e neurocirurgião) Ludwig Guttman, que acreditava ser parte essencial do tratamento médico para recuperação das incapacidades e integração social. A partir de então, vem se

difundindo pelo mundo todo e hoje exerce papel fundamental na vida dos praticantes WINNICK, (2004).

Nas décadas de 30 e 50 os programas de Educação Física entre as décadas de 1930 e de 1950 consistiam de aulas regulares ou corretivas para alunos que hoje seriam considerados "normais" WINNICK (2004).

Segundo a autora citada, nesse período a indicação para a Educação Física Adaptada se baseava em um exame completo realizado por um médico que determinava se o estudante devia participar do programa normal ou do corretivo. As aulas corretivas consistiam basicamente de atividades limitadas, restritas ou modificadas, relacionadas a problemas de saúde, postura ou aptidão física. Em muitas escolas, os alunos eram dispensados da Educação Física; em outras, o professor normalmente trabalhava em várias sessões diárias de Educação Física normal. Os líderes da Educação Física corretiva continuavam tendo sólida formação em medicina ou fisioterapia. WINNICK (2004).

Na década de 1950, segundo o autor citado anteriormente, cada vez mais alunos descritos como deficientes utilizavam as escolas públicas e a visão em relação a eles ia se tornando cada vez mais humanística.

Em 1952, segundo o autor, a Associação Americana de Saúde, Educação Física e Recreação, constituiu um comitê para definir a subdisciplina e ditar orientações e diretrizes para os profissionais:

> Esse comitê definiu a Educação Física Adaptada como um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos, esportes e ritmos, adaptado aos interesses, às capacidades e limitações dos alunos portadores de deficiência que não podem participar com sucesso e segurança das rigorosas atividades do programa geral de Educação Física. (WINNICK, 2004, p. 10).

Assim, percebe-se que a definição mostrava a crescente diversidade da Educação Física e, especificamente, incluía as pessoas com deficiência, no que se constituiu a chamada Educação Física Adaptada.

Da ginástica médica à primeira concepção mais clara e consistente de Educação Física Adaptada, adotada na década de 1950, muitos programas foram desenvolvidos com os mais diversos nomes, como Educação Física Corretiva ou Ginástica Corretiva, Preventiva, Educação Física Ortopédica, Educação Física Reabilitativa e Educação Física Terapêutica. (GORGATTI; COSTA, 2005).

Assim, percebe-se que as mudanças de nomenclatura refletem a constante preocupação de profissionais e pesquisadores em atribuir uma identidade atualizada e devidamente contextualizada à Educação Física Adaptada:

> À medida que os programas de Educação Física Adaptada assumiam uma identidade essencialmente educativa/pedagógica, outras denominações surgiram, como Educação Física Desenvolvimentista, Ginástica Escolar Especial, Educação Física Modificada, Educação Física Especial e Educação Física Adaptada. (GORGATTI; COSTA, 2005, p.3).

Para os autores citados a diferença básica entre Educação Física Especial e Educação Física Adaptada, está relacionada à constituição dos grupos, em virtude das limitações, onde os estudantes com deficiência não poderiam se engajar de modo irrestrito, de forma segura e com sucesso, em atividades vigorosas de um programa de Educação Física.

3 Conceitos e Objetivos da Educação Física Adaptada

A Educação Física tem um papel importante no desenvolvimento global dos alunos, principalmente daqueles com deficiência, tanto no desenvolvimento motor quanto nos desenvolvimentos intelectual, social e afetivo. Quando se trata da Educação Física Adaptada, pensa-se em uma área de conhecimento que discute os problemas biopsicossociais da população considerada de baixo rendimento motor: portadores de deficiência física, deficiências sensoriais (visual e auditiva), deficiência mental e deficiências múltiplas (DUARTE; LIMA, 2003).

A Educação Física Adaptada procura tratar do aluno sem que haja desigualdades, tornando a autoestima e a autoconfiança mais elevada através da possibilidade de execução das atividades, consequentemente da inclusão. As atividades proporcionadas pela Educação Física Adaptada devem oferecer atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais, respeitando as diferenças individuais, visando proporcionar o desenvolvimento global dessas pessoas, tornando possível não só o reconhecimento de suas potencialidades, como também, sua integração na sociedade. (DUARTE; LIMA 2003).

Em relação a conceito, a Educação Física Adaptada, de acordo com Rosadas (1994, p. 05), "é a Educação Física aplicada em condições especiais, visando uma população especial que necessita de estímulos especiais de desenvolvimento motor e funcional".

A Educação Física Adaptada também pode ser conceituada como a Educação que envolve modificações ou ajustamentos das atividades tradicionais da Educação Física para

permitir às crianças *c*om deficiências participar com segurança de acordo com suas capacidades funcionais DUARTE; LIMA (2003, p. 92).

Para Seaman; De Pauw, a Educação Física Adapta*da* tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com deficiência, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais (apud PEDRINELLI, 1994).

Sendo assim, a Educação Física Adaptada tem sido valorizada e enfatizada como uma das condições para o desenvolvimento motor, intelectual, social e afetivo das pessoas, sendo considerada, de uma maneira geral, como atividades adaptadas às capacidades de cada um, respeitando suas diferenças e limitações, proporcionando as pessoas com deficiência a melhora do desenvolvimento global, consequentemente, da qualidade de vida.

Na Educação Física Adaptada para pessoas em condição de deficiência o conteúdo não é diferente, mas sim adaptado para cada tipo de deficiência. "A Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente (BUENO; RESA 1995, apud GORGATTI; COSTA, 2005).

A Educação Física Adaptada é uma parte de Educação Física, cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas. Seu foco é o desenvolvimento da cultura corporal de movimento. Atividades como ginástica, dança, jogos e esportes, conteúdos de qualquer programa de atividade física, devem ser considerados tendo em vista o potencial de desenvolvimento pessoal (e não a deficiência em si). (GORGATTI; COSTA, 2005).

Gorla (1997), cita que a Educação Física Adaptada tem como objetivo, um programa constituído de diversas atividades, que visam atingir determinados objetivos de acordo com a idade cronológica e o grau de desenvolvimento dos indivíduos, visando uma melhoria no rendimento motor, crescimento e saúde.

Bueno e Resa (1995), enfatizam que a Educação Física Adaptada possibilita ao educando a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-o na busca de uma melhor adaptação ao meio (apud GORGATTI; COSTA, 2005).

Portanto a Educação Física Adaptada deve ensinar os alunos a fazer mudanças dentro de si, para conseguir isso, deve-se respeitar a individualidade de cada um, respeitar

suas diferenças e limitações, trabalhar suas potencialidades, nunca subestimá-los, vibrar com suas conquistas, motivá-los a dar novos passos e oferecer oportunidade para que eles possam desfrutar da alegria proporcionada pela prática recreativa e esportiva. (ROSADAS, 1989).

4. As Abordagens Pedagógicas nas Aulas de Educação Física

Cada professor pauta seu fazer pedagógico em um método, geralmente aquele que mais se identifica com ele. Esses métodos ou formas de trabalhar deve levar a atingir os objetivos de qualquer disciplina. Na Educação Física, há uma série de abordagens que são resultantes da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Segundo Darido (2003) "Estas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas" (2003, p. 20). E, as abordagens são determinantes para o fazer e agir pedagogicamente. E na área da educação física, as principais opções de fazer e agir pedagogicamente estão atreladas à abordagem tradicional ou renovadora.

Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física propõem três aspectos relevantes a ser buscado dentro das aulas de Educação Física: o princípio de inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais (BRASIL, 1998).

Em relação ao princípio da inclusão, a proposta destaca uma Educação Física na escola, dirigida a todos os alunos, sem discriminação. Ressalta também a importância da articulação entre aprender a fazer, a saber porque está fazendo e como relacionar-se neste fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos procedimentais, conceitual e atitudinal, respectivamente (DARIDO, 2003).

Ainda segundo a autora citada, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física – PCNs/EF (1998), propõem um relacionamento das atividades de Educação Física com os grandes problemas da sociedade brasileira, sem, no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal, através do que dominam de temas transversais (DARIDO, 2003).

Quanto ao princípio da inclusão, é destacado que a educação física na escola deve ser dirigida a todos os alunos, sem discriminação alguma. Considera também a importância de articular os conteúdos entre aprender a fazer, saber por que está fazendo e como se relacionar neste fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos procedimental, conceitual e atitudinal, respectivamente. Ainda propõe uma relação das atividades da educação física

escolar com os grandes problemas da sociedade brasileira, sem, no entanto, perder de vista o objetivo de integrar os estudantes na esfera da cidadania e da cultura corporal de movimento. Tal relação proposta é chamada de temas transversais (DARIDO e RANGEL, 2008):

> A Educação física dentro da sua especificidade deverá abordar os temas transversais, apontados como temas de urgência para o país como um todo, além de poder tratar outros relacionados às necessidades específicas de cada região. Sobre cada tema este documento traz algumas reflexões para serem tratadas pela área, com a intenção de ampliar o olhar sobre a prática cotidiana e, ao mesmo tempo, estimular a reflexão para a construção de novas formas de abordagem dos conteúdos (BRASIL, 1998, p. 34).

Segundo a autora citado, as mudanças nas aulas de Educação Física já estão presentes, e cada educador tem uma percepção sobre os objetivos e formas de se trabalhar a área no meio escolar. Cada professor utiliza a abordagem que julga ser a mais interessante ou adequada para o ensino do esporte, da cultura corporal de movimento ou das atividades sugeridas para a aula especificamente.

As abordagens são determinantes para o fazer e agir pedagogicamente. E, especificamente na área da educação física, as principais opções de fazer e agir pedagogicamente estão atreladas à abordagem tradicional ou renovadora.

A abordagem tradicional tem uma visão totalmente mecânica do movimento humano e, consequentemente da vida humana. Dentro dessa visão mecanicista, historicamente, as aulas de educação física eram planejadas e desenvolvidas baseadas na utilização de um dos três métodos de ensino mais difundidos dentro da abordagem tradicional: método global, método analítico ou parcial e método misto. De certa forma, esses não são utilizados somente para ensinar a educação física, mas estão presentes em muitas outras áreas do conhecimento. A utilização dos métodos global, analítico ou parcial e misto, geralmente, dá-se pelos professores defensores da abordagem tradicional.

Assim, surgem as Abordagens Pedagógicas Renovadoras da Educação física Escolar, que estão subdivididas em: Abordagem Desenvolvimentista, Abordagem Construtivista-Interacionista, Abordagem Critico-Superadora, Abordagem Sistêmica. E Ainda segundo Darido (2003) há a Abordagem da Psicomotricidade, Abordagem Crítico Emancipatória, Abordagem Cultural, Abordagem dos Jogos Cooperativos a Abordagem da Saúde Renovada e a Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a qual discorre-se sobre a mesma.

Segundo os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física a cidadania é o eixo norteador de sua proposta. Assim, entende-se que a educação física escolar tem como responsabilidade formar alunos capazes de participar de atividades corporais; adotar atitudes de respeito mútuo, valores morais, como solidariedade, dignidade; conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; reconhecer-se como elemento integrante do ambiente; adotar hábitos saudáveis e relacioná-los com os efeitos sobre a própria saúde e a saúde no coletivo; conhecer a diversidade de padrões de beleza, saúde e desempenho nos diversos grupos sociais; analisar criticamente os padrões divulgados pela mídia; reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para a prática do lazer (BRASIL, 1998).

5 Metodologia da Pesquisa

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e o estudo exploratório (este por meio de pesquisa de campo). Aplicou-se questionários (com sete questões sobre a acessibilidade, da educação física adaptada, de metodologias e sobre as abordagens utilizadas nas aulas de Educação Física) a cinco professores de Educação Física que atuam em Escolas Municipais em Ponta Porã-MS. Todos lecionam no Ensino Fundamental I e II; um professor tem especialização em Educação Especial – Atendimento a Necessidades Especiais; um em Educação Física e Atividades Físicas, um em Metodologia e Didática do Ensino Superior e dois não possuem especialização.

6 Apresentação e Discussão dos dados

Todos os professores entrevistados possuem formação em Educação Física, o conhecimento em informática é avançado e participam de curso de capacitações sempre que é oferecido. Em relação à pós-graduação somente um possui na área da Educação Física, dois em outras áreas e dois não a possuem.

A formação na área assegura ao ao prroefessor de Educação Física as capacidades de desenvolvimento intelectual e profissional autonomo e permanente:

> O parecer CNE/CES nº 776/1997 afirmou que os cursos de graduação não podem servir apenas como instrumento de mera transmissão de conhecimento e informação, e sim proporcionar uma sólida formação básica, a fim de que esse aluno egresso, no mercado de trabalho, esteja, apto a se adaptar às rápidas transformações da sociedade, do próprio mercado de trabalho e das condições de exercicio profissional (SILVA; ARAÚJO, 2012. p. 163).

Sendo assim, espera-se que o professor além da formação inicial, curse uma pós-graduação e participe dos cursos de capacitação continuada oferecida pela Secretaria de Educação.

Quadro 1. Sobre as atividades inclusivas

1) Pergunta condutora - Nesta escola são realizadas com frequência atividades inclusivas nas aulas de Educação Física? Comente:

Prof 1	*Sim. Temos vários alunos com Necessidade Especiais e todos eles tem a liberação medica para a pratica da educação física escolar, todos eles participam no seu limite, e as atividades são adaptadas a ele, não fugindo do objetivo.*
Prof 2	*Sempre que um aluno necessita desenvolver atividade juntos com a turma, as aulas de Educação Física são realizadas para a adaptação.*
Prof 3	*No caso especifico de um aluno (que utiliza bengala) sim, pois ele está aceitando a, perda de seu membro através da Educação Física. Ele participa dos jogos e das atividades normalmente, as crianças adoram brincar com ele e até imitam sua limitação.*
Prof 4	*Não. Os alunos com necessidades especiais são encaminhados para sala de recurso onde realizam as atividades de alfabetização e Letramento.*
Prof 5	*Sim. Nós procuramos sempre incluir essas crianças nas atividades, de uma forma ou de outra, para que as mesmas sintam-se bem.*

Por meio da resposta dos professores 1, 2, 3 e 5 se percebe que procuram realizar atividades para incluir todos os alunos nas aulas; o professor 4 respondeu que durante as aulas de Educação Física os alunos com Necessidades Especiais são encaminhados para a Sala de Recurso, desse modo percebe-se que não há inclusão desse aluno nessas aulas.

Nesse sentido Silva e Araújo (2012) destaca que a Educação Física Adaptada, diante da Inclusão, deve:

> Possibilitar que o docente aprenda a levar em conta não somente as limitações de seus participantes, mas também suas potencialidades, possibilitando uma efetiva participação, mas também suas potencialidades, possibilitando uma efetiva participação nas atividades a serem desenvolvidas (ARAÚJO, 2012. p. 81).

Dessa forma pode-se afirmar que mandar o aluno para a sala de recursos, é negar a responsabilidade da Educação Física para com a formação desse educando e, ainda, desconsiderar seu direito à inclusão plena e aos conhecimentos aí produzidos.

Quadro 2. Sobre as Possibilidades e Dificuldades com Relação às Atividades Físicas

2) Pergunta condutora - Quais as atividades rotineiras inclusivas na aula de Educação Física e quais as dificuldades encontradas pelo professor de Educação Física para realizar as atividades?

Prof 1	*Dependendo da necessidade, a aula é adaptada para que não saia do objetivo principal. A dificuldade maior é o espaço físico mas para a maioria das atividades o espaço é perfeito.*
Prof 2	*Trabalhar atividade com pouco movimento, para atrair as atenções dos outros alunos, as dificuldades encontradas pelo professor é não planejar a suas aulas*
Prof 3	*Jogos folclóricos, Exercícios Físicos, Jogos Pré Desportivos, Desportivos, todas as atividades o aluno participa, como jogador ou como arbitro.*
Prof 4	*Não faço planejamento para eles, conforme explicitei na pergunta anterior. Sinto e acredito que a Escola precisa incluir junto à sala de recursos atividades com o professor de Ed. Física.*
Prof 5	*Coelhinho sai da toca, pato ganso, jó quem pô. A primeira grande dificuldade é o aluno querer participar da atividade e depois é fazer com que os outros entendam que quando chegar a vez do "colega" eles devem correr ou andar como ele.*

Segundo Silva e Araújo (2012) há certa confusão terminológica e conceitual sobre a Educação Física Especial ou Educação Física Adaptada. Ambas se caracterizam como um programa de atividades diversificadas (jogos, esportes e ritmos) adequadas aos interesses, capacidades e limitações de estudantes em condição de deficiência que não podem se engajar na participação irrestrita com segurança e sucesso em atividades de programas de EF em geral (SEAMAN; DE PAUW apud SILVA e ARAÚJO, 2012).

Pelas respostas dos professores ficou vago, se há inclusão nas atividades de rotina realizadas nas aulas de Educação Física. Contudo, o conjunto dos dados indicam a não inclusão, pois brincadeiras soltas não se convertem em conteúdo, o ensino e a aprendizagem não acontecem por acaso, e sem conteúdo não há trabalho pedagógico, sem trabalho pedagógico sério as aprendizagens não são asseguradas e, portanto, o dispositivo da lei que assevera sobre ensino de qualidade a todos não é cumprido.

Quadro 3. Sobre a Efetivação da Inclusão

3) Pergunta condutora - Como fazer para acontecer a Educação Inclusiva nas aulas de Educação Física?

	Desenvolver projeto transdisciplinar.	Melhorar as propostas de capacitação para o professor.	Envolver mais as famílias de todos os alunos na escola e nos projetos desenvolvidos.	A escola promover o encontro dos professores com especialistas sempre que este tiver dúvidas com relação a alguma característica específica da pessoa com deficiência.
Prof. 1		X		
Prof. 2				X
Prof 3			X	
Prof. 4	X			
Prof. 5		X		

Em relação à formação continuada Silva; Araújo, (2012) asseguram que:

> A Educação Física Adaptada, diante da inclusão, deve possibilitar que o docente aprenda a levar em conta não somente as limitações de seus participantes, mas também suas potencialidades, possibilitando uma efetiva participação nas atividades a serem desenvolvidas (SILVA E ARAÚJO, 2012. p. 181).

Portanto, o que o professor necessita deve ser levado em conta. Para isso é necessário que este seja ouvido.

Quadro 4. Sobre as Condições da escola quanto a atividades inclusivas

4) Pergunta condutora - A escola oferece condições para a realização das atividades inclusivas? Justifique?

Prof 1	( ) Sim *(x) Não* */O espaço físico é muito bom, mas não o deslocamento até o espaço da aula. Nesse sentido o local ainda necessita de melhorias, até mesmo no local da realização das atividades, o aluno com NE tem dificuldade para realizá-las./*
Prof 2	*(x) Sim* ( ) Não */As realizações das atividades inclusivas pode ser trabalhadas em sala, na quadra, pátio da escola e na sala de tecnologia. /*
Prof 3	*(x) Sim* ( ) Não */Não temos barreiras arquitetônicas que possam impedir a um aluno com necessidades especiais de realizar as aulas./*
Prof 4	( ) Sim *(x) Não* */A criança fica relacionada no diário de classe do professor, mas frequenta as aulas na sala de recurso./*
Prof 5	*(x) Sim* ( ) Não */Espaço temos e materiais foram comprados para facilitar o nosso trabalho, não muitos, mas já ajuda bastante./*

Duas escolas não oferecem condições para a realização das atividades inclusivas, e três que há condições. Em relação às justificativas solicitadas, pode-se perceber que foram de acordo com as concepções de educação que cada professor tem. Volta-se a questionar se apenas desenvolver joguinhos ou enviar os alunos para a sala de recursos multifuncionais consiste em ação inclusiva. Pois como destacada pelo professor 2 essas atividades podem ser desenvolvidas nas salas de aulas, na quadra, no pátio e na sala de tecnologia.

A resposta do professor 4 é que é preocupante, pois ele relata que o aluno consta no diário, ou seja, é aluno daquele ano, porém nas aulas de Educação Física fica na Sala de Recurso Multifuncionais. Como já salientado esse aluno não tem garantindo seu direito ao princípio da inclusão, os PCNs - área Educação Física – asseguram que a Educação Física na escola deve ser dirigida a todos os alunos, sem discriminação (DARIDO, 2003).

Contudo, questiona-se, essa escola tem uma direção, coordenação. O que esses tem feito em relação a essa questão? Não deveriam ser eles a orientar e buscar capacitação para esse professor em especial? O que se vê é que em relação à inclusão é que se fecha os olhos na direção desse aluno que tem uma condição de deficiência, uma vez que sua presença incomoda, apontando ainda para o não saber dos educadores. Dessa maneira, fechar os olhos a suas necessidades torna-se um refúgio para aqueles que não estão preparados para trabalhar com todas as gentes que se encontram na escola.

Quadro 5. Sobre a Educação Inclusiva

5) Pergunta condutora - Como você vê a Educação Inclusiva nas aulas de Educação Física? Justifique sua resposta.

Prof 1	*/Boa, mas tem muito o que melhorar. O professor se adapta, adapta a sua aula, mas ainda precisa de uma melhor capacitação para ser completa./*
Prof 2	*/Vejo que não tem barreira para trabalhar o aprendizado do aluno, seu desenvolvimento não atrapalha os alunos da sua turma./*
Prof 3	*/Nos primeiros anos da Educação Básica vejo como uma válvula de escape, onde a criança com necessidades é inserida num ambiente de sociabilidade, pois as outras crianças recebem bem 01 ANEEs, mas a cidade não tem estrutura para levar esta criança até o nível superior, seja pela família ou pela própria sociedade./*
Prof 4	*/Relativamente tímido: Temos ainda uma necessidade estrutural, Funcional, organizacional e pessoal para atender esse público na rede de ensino. Isso é a minha realidade./*
Prof 5	*/Para existir a Educação Inclusiva o aluno deve participar ativamente das atividades e não ser expectador ou só ficar com o apito na boca por exemplo. Aqui o nosso cadeirante por exemplo fica de goleiro nas partidas de futebol./*

Para os professores entrevistados ainda não acontece a inclusão dos Alunos com Necessidades Especiais em todas as atividades desenvolvidas. É necessário que realmente o aluno participe ativamente, o que não significa que participará o tempo todo, uma vez que os alunos sem uma condição de deficiência também não o fazem.

Segundo Silva e Araújo (2012) O planejamento das atividades deve ser realizado de acordo com a possibilidade de participação do aluno, seja em grupo específico ou não (2012).

Quadro 6. Organização e abordagens em aulas de Educação Física

6) Pergunta condutora - Como é organizada a aula de Educação Física e quais as abordagem pedagógica você utiliza? Defina como se caracteriza essa abordagem:

	Abordagem Desenvolvimentista	Abordagem Construtivista	Abordagem Critica-Superadora	Abordagem Saúde Renovada	Abordagem PCNs
Prof 1		X			
Prof 2	X	X			
Prof 3	X				
Prof 4			X	x	
Prof 5	X				

Analisando as respostas dos professores percebeu-se que a Abordagem Desenvolvimentista foi a que recebeu o maior número de adeptos.

Segundo Darido (2003) esta abordagem tem como conteúdo as habilidades básicas, habilidades específicas, como: jogo, esporte e dança. Sua finalidade é a adaptação aos valores presentes na sociedade, para isso fazem uso da equifinalidade, variabilidade, solução de problemas. A temática principal fica por conta das habilidades, aprendizagem e desenvolvimento motor. Sendo essa a mais utilizada, não surpreende o fato de os educandos com necessidades educativas especiais, nesse caso específico, em condição de deficiências, estarem excluídos. Essa abordagem favorece os mais habilidosos em detrimento dos menos habilidosos, aqueles com potencial para se destacarem em determinados conteúdoa da EFE. Dessa forma, a criança aqui considerada com falha biológica, porque sem o desenvolvimento considerado normal, seja dos movimentos, segmentos corporais, ou déficit intelectual, não é considerada público da EFE. Ela, portanto, fica a margem da quadra (ou na sala de recursos).

A abordagem construtivista que foi a segunda mais votada, tem como conteúdo, as brincadeiras populares, jogo simbólico e jogo de regras, ou seja, sua finalidade é a construção do conhecimento através do resgate de conhecimento do aluno para a solução de problemas. A temática principal fica por conta da cultura popular, do jogo e do que é lúdico (DARIDO, 2003).

Em relação à abordagem construtivista, Piaget (1990) apud Darido 2003. p. 6, 7), destaca que "no construtivismo, a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapole o simples exercício de ensinar e aprender". Nessa abordagem o educando em condição de deficiência até pode ser considerado alvo da EFE, desde que esse construtivismo não esteja aliado a produtividade dentro de modelos pré-estabelecidos. Ou quando é aceito como público alvo, tudo o que ele faz está bom, afinal aceito o que ele sabe, mas por ato de caridade, não com olhar

pedagógico que utiliza o repertório do aluno como ponto de partida para outras aquisições ao nível de motricidade e corporeidade.

Percebeu-se que nenhum professor entrevistado citou as abordagens referenciadas nos PCNs. Essas abordagens acreditam que eleger a cidadania como eixo norteador significa entender que a educação física na escola é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de participar de atividades corporais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade (DARIDO, 2003). Nessa a cultura corporal é abordada, assim como a corporeidade (fazer-se presença no mundo), e a motricidade (a manifestação da presença de um corpo existencial). Talvez por faltar esse conhecimento de corpo e de movimento aos professores é que os educandos em condição de deficiência não sejam respeitados enquanto seres completos, humanos em essência e vivencia, portanto, dotados de um existir próprio e cheio de significados e significações.

Na justificativa de cada professor sobre como se caracteriza a abordagem que utilizam em suas aulas, o professor 1 destaca que: Por ser uma escola municipal, o material a ser utilizado não é individual, /para poder acontecer isso, eu utilizo materiais recicláveis, confeccionados pelos próprios alunos/ (PROFESSOR 1).

Para o Professor 2 a abordagem desenvolvementista tem como objetivo /discutir as características da Educação Física com base em teorias do desenvolvimento humano, e propor uma abordagem desenvolvimentista para a Educação Física/ (PROFESSOR 2).

Já o Professor 3 que marcou as abordagens desenvolvementista e a construtivista acredita que no caso específico do aluno a proposta pretende adequar às insuficiências do aluno, os movimentos consistentes e desordenados para corrigir os desvios e adequar a aquisição de habilidades; e a segunda proposta é considerar o que o aluno já possui e a partir disso fazer com que ele participe e solucione seus problemas. Parece antagônico, uma hora a preocupação é com o vigiar o corpo, depois corrigi-lo, para depois moldá-lo ao que se acredita certo. Forma ou formação? Faz lembrar um tempo atrás onde a EFE servia a modelagem de corpos dóceis ao comando. Pergunta-se, que formação em Educação Física foi proposta a esses professores? Quais as relações estabelecidas entre professores formadores em Educação Física e acadêmicos, futuros professores de EFE? Terá sido a voz de comando? Observar essas questões ajuda a compreender o entorno das práticas desenvolvidas por esses profissionais no interior da escola.

O Professor 4 marcou a abordagem Critica Superadora e a Saúde Renovada e salientou que Planejamento é: 1º teorizar a prática, 2º Levantamento do centro de interesse

dos alunos, 3º considerando a modalidade de ensino se (Ensino Fundamental, Médio ou EJA). ACS: Historicizar criticamente os conteúdos de forma que a (PROFESSOR 4). Pergunta-se, qual criança? Somente aquelas que não possuem nenhuma condição de deficiência, porque se tiverem ficarão na sala de recurso multifuncional?

O Professor 5 acredita que suas aulas são embasadas na abordagem Desenvolvimentista, e que ela oferece ao aluno condições de desenvolver seu comportamento motor através da diversidade e complexidade de movimentos.

Quadro 7. Quanto à tecnologia

7) Você utiliza a sala de tecnologia em suas aulas? Quais os programas que utiliza? Como você as utiliza?

Prof 1	*Sim. Várias atividades lúdicas educativas como dominó, quebra-cabeça, labirinto, desenvolvendo e melhorando a psico-motricidade e o seu desenvolvimento motor (desenvolvimento cognitivo)*
Prof 2	*Para tornar as aulas de Educação Física mais dinâmicas, ajudando no aprendizado das regras de novos jogos, fugindo do quarteto.*
Prof 3	*Sim, de acordo com o ano é solicitado ao professor da STE desde jogos educativos até vídeos sobre esportes, e também é feito um trabalho com alguns alunos monitores um Projeto de Xadrez, estes depois, auxiliam os outros na aprendizagem.*
Prof 4	*Sim. Smart Kids (Jogos de tabuleiro Vitual) e Google (pesquisa: Histórias dos esportes e jogos). Utilizo através de planejamentos e projetos encaminhados a partir da teorização dos conteúdos previstos na ementa e P.P.P.*
Prof 5	*Aqui na escola nós entramos frequentemente na sala de tecnologia. A professora separa bastante atividades (jogos educativos) para nós e tem um computador para cada aluno.*

O que até aqui foi observado por meio das falas (escritas) dos professores é um conjunto de elementos a se refletir. A aula, mesmo na sala de tecnologia deve estar a cargo do professor, que investiga, seleciona, estuda os materiais anteriormente, tendo no responsável pela sala de tecnologia, que não é professor, um agente de apoio.

As respostas dos professores, nesse quesito, demonstram um discurso politicamente correto, onde as atividades realizadas nas aulas são bem variadas e estão de acordo com a proposta dos PCNs – área de Educação Física – em que "asseguram que um projeto de melhoria da qualidade das aulas deve abranger o principio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais" (DARIDO, 2003. p. 20). Com relação oas PCNs, estes, como apontado anteriormente, não foram citadoss por nenhum professor enquanto abordagem.

Ainda de acordo com as abordagens dos PCNs (1998), é necessário abarcar as diferentes possibilidades da Educação Física na escola, ou seja, a saúde, o lazer e a reflexão crítica dos problemas envolvidos na cultura corporal dos movimentos. E acredita-se que quando o professor de Educação Física utiliza a STE para o desenvolvimento das

suas aulas está desenvolvendo vários aspectos, entre eles o lazer, tirando o enfoque das aulas como salientado pelo professor 2, ou seja, quando citou o "quarteto", acredita-se que trata dos jogos com bolas: basquete, vôlei, futebol handebol. Mais uma vez um discurso politicamente correto, repetindo falas que se ouvem nos cursos de formação. Quando se sai do discurso e faz-se, ou reflete-se e se redescobre uma nova maneira de aplicar as orientações predispostas nos PCNs, o professor desenvolve as dimensões atitudinais e conceituais, indo além do apenas fazer (dimensão procedimental) (DARIDO, 2003. p. 23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho discorreu sobre a Inclusão dos alunos com necessidades sensoriais e não sensoriais nas aulas de Educação Física e sobre o pensamento do professor dessa área.

Com a pesquisa realizada foi possível verificar que:

- Os professores têm ainda dificuldades com a inclusão de alunos em condição de deficiências em suas aulas;
- Há o predomínio da abordagem desenvolvimentista em relação às outras abordagens, direcionando o olhar do professor aos corpos em perfeitos estados para os movimentos (aqui não considerando corporeidade e motricidade que vão além da educação dos movimentos);
- Os espaços escolares não são adequados, desconsiderando o disposto em lei concernente à acessibilidade e à adequação desses espaços;
- Outros segmentos da escola (diretores, coordenadores) apoiam ou desconhecem (o que é tão grave quanto apoiar) as atitudes não inclusivas de professores de EFE, quando deveriam auxilia-los em sua capacitação para o real exercício da docência para todos seus alunos. Afinal a inclusão não é responsabilidade profissional e ética apenas do professor de EFE;
- Por inferência aponta-se que os cursos que formam professores de Educação Física, muito provavelmente estão negligenciando questões que envolvem a Educação Física e as pessoas em condição de deficiência;
- A sala de tecnologia não é utilizada de forma adequada, conforme disposto nos PCNs.

Apontar essas questões não implica em desrespeito ou desconsideração com relação aos professores de Educação Física Escolar, uma vez que também o somos, e, portanto

coautores da realidade apresentada. Na verdade, fica claro que quando estamos "na lida", temos dificuldade de enxergar-mo-nos na ação. Dessa forma vamos fazendo e acabamos descuidando do ato reflexivo que deve permear nossas ações. O que estamos tentando dizer é que precisamos mais que nos ofender com essa ou aquela observação sobre o nosso fazer, e pelo contrário aproveitar o momento para rever posturas, rever conteúdos.

Mas, mais que isso, redescobrir nessa "lida" do dia a dia o prazer do exercício da docência, o amor. Sim, o amor ao nosso fazer, ao que somos, ao que sonhamos e àqueles que por nossas mãos podem se amarem mais.

Parece tolice falar de amor ao término de um trabalho acadêmico. Mas carecemos todos entendermos que nossas profissões não coisas fora de nós mesmos, e que é por amar o que somos (inteiros) que nos respeitamos mais e por extensão ao que fazemos, fazendo-o cada vez melhor. Há um ditado antigo que diz "quem ama cuida". Cuida da sua formação porque se compreende humano, ou seja, um projeto sempre novo e arrojado do porvir. Cuida do outro, corporeidade e motricidade, porque se compreende ele mesmo, um ser que se manifesta e se faz presença no mundo pela motricidade.

Por oras, finalizamos esse processo de escrita e reflexão sobre nossa própria realidade. Antes, justificamos a opção pela primeira pessoa do plural para "fechar" o texto que desenvolvemos. É que de fato nos colocamos como corresponsáveis no quadro que ora se apresenta em nossa cidade no que diz respeito a inclusão ou não de educandos em condição de deficiência.

Sabemos que isso poderá contrariar a estética e estrutura determinada para um trabalho acadêmico. Mas, desde já assumimos esse ônus, no que, se diferente fosse, não nos sentiríamos confortáveis em relação aos nossos apontamentos. No mais, vivemos e agimos por meio de nossa utopia, a inclusão de pessoas em condição de deficiência é possível e realizável, e nós a construiremos.

REFERÊCIAS

BUENO, S. T.; RESA, J. A. Z**.** *Educación Física para niños y niñas com necessidades educativas especiales.* Málaga: Ediciones Aljibe, 1995.

BRASIL, *Educação Especial*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, n. 25, p. 9-24, 2005.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1988.

DARIDO S. C. *Educação Física na Escola*: Questões e Reflexões. Rio de Janeiro. Editora Guanabara Koogan S.A. 2003.

_____; RANGEL, Irene Conceição de Andrade. *EF na escola*: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. *Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: Experiências e Intervenções Pedagógicas.* Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 2003.

DUARTE, E.; WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In: CURSO de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995, v. 3.

FIGUEIRA, E. *A Imagem do Portador de Deficiência Mental na Sociedade e nos Meios de Comunicação***.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. 2014.

FILUS, J.; MARTINS JUNIOR, J. *Reflexões sobre a formação em educação física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência*. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 15, n. 2, p. 79-87, 2. sem. 2004.

GORGATTI, M. G.; COSTA R. F. *Atividade física adaptada*. São Paulo: Manole, 2005.

GORLA, J. I. *Educação Física Especial*: Testes. Rolândia-Pr: Physical-Fisio, 1997.

MANTOAM, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar*: O que é? Por quê? Como Fazer?. ─ São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar)

PEDRINELLI, V. J. *Educação Física Adaptada*: Conceituação e Terminologia. In: Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: MECSEDES, SESI-DN, 1994, p. 7-10.

ROSADAS, S. C. de. *Atividade Física Adaptada e Jogos Esportivos para o Deficiente*. Eu posso. Vocês duvidam? Rio de Janeiro/São Paulo: Atheneu, 1989.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão.* Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, Ed. WVA 1997.

SILVA, Rita de Fátima da; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. *Os caminhos da pesquisa em atividade motora adaptada.*– São Paulo: Phorte, 2012.

WINNICK, J. P. Educação Física e Esporte adaptado. São Paulo: Manole, 2004.

CONTRIBUIÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COMBATE AS DROGAS NA ESCOLA: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

CONTRIBUTION OF THE PROFESSIONAL OF PHYSICAL EDUCATION IN DRUG FIGHTING AT SCHOOL: SYSTEMATIC REVIEW OF LITERATURE

Evilson Messias Andrade[1]
Luis Arthur Spinola Castilho[2]

RESUMO: O consumo de drogas entre os jovens tem aumentado consideravelmente e a escola tem um papel fundamental na prevenção a fim de garantir a saúde física e social dos estudantes. Nesse contexto, as habilidades e competências do Profissional de Educação Física podem coagir significativamente nessa intervenção. Este estudo objetivou analisar a produção científica sobre a contribuição do Profissional de Educação Física no combate as drogas na escola, por meio de uma revisão sistemática de literatura. A busca de artigos foi realizada nas bases de dados: Scientific Eletronic Library Online – SciELO, Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde – LILACS e da Biblioteca Virtual em Saúde - BVS/Medical Literature Analysis and Retrieval System Online - MEDLINE, por meio dos seguintes descritores: drogas, escola, tratamento, educação física, prevenção, infância. A amostra do estudo contou com nove publicações completas disponíveis em formato eletrônico, relacionados às áreas de educação e saúde, sendo a maioria na língua portuguesa. Predominaram-se estudos de caráter quantitativo e qualitativo. Conclui-se que existe uma carência de estudos relacionados às drogas e a disciplina de Educação Física na escola, bem como a importância da prática de atividades físicas na prevenção ao uso de drogas entre adolescentes. É indispensável que os professores de Educação Física promovam hábitos saudáveis entre os estudantes, havendo ainda a necessidade de uma reflexão crítica e construtiva no âmbito educacional para o enfrentamento desta problemática na escola.

Palavras-chave: Educação Física. Escola. Drogas. Prevenção.

ABSTRACT: Drug use among young people has increased considerably and the school has a key role in prevention in order to preserve the physical and social health of students. In this context, the duties of Physical Education Professional can coerce significantly this intervention. This study aimed to analyze the scientific literature on the contribution of physical education professional in combating drugs at school, through a systematic review of the literature. The search for articles was conducted in the databases: Scientific Electronic Library Online - SciELO, Latin American and Caribbean Health Sciences - LILACS and Virtual Health Library - VHL / Medical Literature Analysis and Retrieval System Online - MEDLINE, using the following key words: drugs, school, treatment, physical education, prevention, childhood. The study sample included nine full publications available in electronic format, related areas of education and health, mostly in Portuguese. Predominated up quantitative and qualitative studies. We conclude that there is a lack of studies related to drugs and physical education subject in school , as well as the importance of physical activity in preventing drug use among adolescents. It is essential that physical education teachers promote healthy habits among students; there is still the need for a critical and constructive reflection in the education sector to face this problem in school.

Keywords: Physical Education. School. Drugs. Prevention.

[1] Graduado em Educação Física pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
[2] Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

INTRODUÇÃO

A adolescência é um período do desenvolvimento humano caracterizado pela busca da sua própria identidade, quando surgem curiosidades e questionamentos. As novas experiências e a ampliação do círculo social podem trazer alguns problemas relacionados ao uso de álcool e outras drogas (CANAVEZ; ALVES; CANAVEZ, 2010).

O uso de drogas é um fenômeno bastante antigo e constitui um grave problema de saúde pública, com sérias consequências pessoais e sociais no futuro dos jovens e de toda a sociedade. Sendo assim, é, e deve ser, um assunto amplamente discutido entre amigos, família, meios de comunicação e na escola (BENINCASA, 2010).

Sabe-se que consumo de drogas cresce consideravelmente a cada dia, e que está presente em todos os lugares e realidades. Esse aumento pode ser atribuído a vários fatores, principalmente no que se refere à aceitação desse jovem pelo grupo de amigos (CANAVEZ; ALVES; CANAVEZ, 2010). Em virtude dos problemas de saúde e violência que decorrem a partir disso, faz - se necessário discutir sobre prevenção e ao consumo de drogas ilícitas para a sensibilização sobre os riscos e perigos causados por elas. Tais ações não deveriam ser isoladas ou tratadas fora do contexto de uma prática pedagógica, sendo de fundamental importância nas instituições escolares (PAINI; CASTELETTO; FONSECA, 2010).

O papel da escola não se restringe ao ensino dos conteúdos teóricos. Sua função alcança o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes nas diferentes dimensões da vida, com intuito de formar cidadãos participativos e conscientes das suas escolhas. Trabalhar formas de prevenção nas escolas é uma maneira de sensibilizá-los (SILVA, 2014).

Neste contexto, o professor desempenha um papel fundamental na escola e possui várias atribuições, como na seleção dos conteúdos do ensino, ao fornecer ou construir conhecimentos de determinadas formas, influenciando positivamente na percepção dos alunos sobre a vida e seus valores. Refletir e posicionar-se sobre a questão do uso de drogas é parte integrante desse processo e é preciso que os professores estejam capacitados para esta tarefa (SILVA, 2014).

O esporte desperta o entusiasmo e interesse das crianças, atua na prevenção do uso de drogas e a promoção da autoestima das mesmas. Possui uma contribuição importante nessa temática, pois muitas crianças encontram sentido em suas vidas através do esporte,

desenvolvendo a capacidade de trabalhar em equipe, assumir responsabilidades e, assim, reduzir as vulnerabilidades (SANTOS, 2011; SILVA, 2014). Neste contexto, este estudo tem como objetivo verificar a contribuição do Profissional de Educação Física no combate as drogas na escola, por meio de uma revisão sistemática da literatura.

METODOLOGIA

A Revisão Sistemática da Literatura é um tipo de investigação focada em questões bem definidas, que tem por finalidade identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis (GALVÃO; PEREIRA, 2014). Tal método, descrito por Sampaio e Mancini (2007) sugere que para iniciar a pesquisa deve-se selecionar a questão norteadora, especificando a população, a intervenção de interesse, seguida da definição das palavras-chave, das estratégias de busca e bases de dados e por último, a seleção de critérios para a seleção de artigos e a análise crítica e a avaliação dos artigos. Dessa forma, definiu-se como problemática para dirigir o estudo, o seguinte questionamento: Qual a Contribuição dos Profissionais de Educação Física no Combate às Drogas na Escola? A disciplina de Educação Física pode desempenhar um papel interventivo e/ ou preventivo ao uso de drogas na escola, contribuindo de modo eficaz na conscientização dos estudantes quanto à adoção de hábitos saudáveis, e indiretamente, favorecer na instrução e formação desses alunos a fim de torná-los indivíduos críticos e entendedores da importância da qualidade de vida no seu cotidiano?

Os descritores selecionados para a realização da coleta de dados foram: “drogas”, “escola”, “tratamento”, “educação física”, “prevenção” e “infância”. Os bancos de dados selecionados para a busca dos artigos nas bibliotecas virtuais foram: Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), onde as buscas aconteceram utilizando os descritores na língua portuguesa e na Biblioteca Virtual em Saúde - BVS/Medical Literature Analysis and Retrieval System Online - MEDLINE), utilizando-os os mesmos descritores na língua inglesa.

A realização das buscas nas bibliotecas virtuais foi realizada em três etapas: a primeira com apenas uma palavra-chave; a segunda realizada através de duas combinações de palavras-chaves e a última com três combinações. Esse cruzamento de descritores teve como finalidade refinar a busca dos estudos sobre a temática abordada a fim de torna-los mais específicos, como também filtrar artigos pertinentes apenas ao tema abordado.

As buscas nos bancos de dados tiveram início em novembro de 2015 e as mesmas se estenderam até fevereiro de 2016, nas bibliotecas virtuais: SciELO, LILACS e MEDLINE.

A seguir, foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão de estudos, (refinamento da pesquisa, com a finalidade de tornar mais específica e voltada ao objetivo do estudo), para que assim, fossem definidas as informações a serem extraídas dos estudos selecionados/ categorização dos estudos. Os artigos selecionados deveriam ainda se relacionar com a temática abordada.

Dentre os critérios de inclusão foram definidos: a disponibilidade de artigos completos gratuitos online, a qual deveriam conter nos títulos, nos assuntos e nos resumos os descritores, completos ou em parte ou ainda, seus correspondentes. Para a seleção das obras foi considerado o período de publicação 2005 até 2015, indexados nas bibliotecas virtuais acima, publicados na língua portuguesa ou na língua inglesa.

Foram excluídos da pesquisa aqueles que não estavam relacionados à temática abordada, estudos que se repetiram nas diferentes bases de dados, teses, monografias e dissertações como também resumos e trabalhos incompletos, pesquisas realizadas fora do Brasil e aqueles publicados antes de 2005.

A interpretação, discussão e síntese dos resultados ocorreram a partir de um processo extenso de leitura na íntegra e síntese dos artigos.

RESULTADOS

A revisão sistemática da literatura realizada, acerca do tema: Contribuição do Profissional de Educação Física no Combate ao Uso de Drogas na Escola, iniciou-se à busca dos artigos utilizando a 1ª etapa, em que o foco era pesquisar individualmente cada palavra-chave. Assim, foram contabilizados 69.232 estudos originados do SciELO, 226.103 estudos originados do LILACS e 615.219 estudos do MEDLINE.

Tendo conhecimento da vastidão de publicações relacionadas aos descritores selecionados para as buscas da 1ª etapa, partimos então para a 2ª etapa da pesquisa onde os descritores foram combinados em duplas e seriam utilizados simultaneamente com a estratégia de refinar o montante dos artigos encontrados na etapa anterior, esse formato de busca resultou em 8.170 estudos originados do SciELO, 37.892 estudos originados do LILACS e 70.565 estudos originados do MEDLINE.

Percebendo que a quantidade de estudos localizados ainda havia sido consideravelmente elevada, foi dada sequência às buscas passando para a 3ª etapa da

pesquisa onde os descritores seriam combinados em trios, à finalidade dessa estratégia era o de tornar mais específicos os resultados desejados, sumarizando os estudos que só retratariam assuntos relacionados à temática abordada na minha pesquisa, a 3ª etapa da pesquisa resultou em 481 estudos originados da SciELO, 719 estudos da LILACS e 14.945 da MEDLINE, totalizando 16.145 obras que seriam avaliadas. Vale salientar, que as buscas no banco de dados MEDLINE aconteceram da mesma maneira que nos bancos de dados SciELO e LILACS, levando somente em consideração o fato dos descritores terem sidos usados na língua inglesa.

Dando início ao processo de avaliação dos estudos, as seleções das obras passaram a ser definidas pelos critérios de inclusão e exclusão descritos na metodologia deste trabalho. Assim, das 16.145 0bras, apenas 7.138 eram disponíveis completas online. Destes, apenas 3.349 estudos foram realizados no Brasil. Foram excluídas 89 teses e 112 monografias e outras 701 obras por terem sido publicadas antes de 2005, totalizando num montante de 13.698 exclusões.

As 2.447 obras restantes foram avaliadas de acordo com o título, resumo e assunto. A partir da adoção do critério de exclusão relacionado à duplicação de obras nos bancos de dados selecionados para a pesquisa, 135 artigos foram removidos por se repetirem. E por fim as obras restantes foram avaliadas pelo último critério de exclusão, a similaridade da temática abordada, onde após avaliação minuciosa, 2.303 artigos foram excluídos por não coincidirem com a proposta do estudo. Restando apenas 9 artigos que compuseram a base empírica deste trabalho.

No decorrer desse refinamento, foram encontradas inúmeras pesquisas relacionadas aos diversos campos profissionais como Medicina, Psicologia, Nutrição, Enfermagem e Farmacologia, onde os estudos tratavam a questão das drogas, mas dentro de um contexto específico de cada área de atuação uma vez que o termo drogas é muito abrangente em nossa sociedade e se enquadra em diversas realidades, sabendo disso, pode-se perceber que muitos estudos retratavam as drogas mas não demonstravam relação ou similaridade com o tipo de droga discutido neste estudo. Notou-se uma carência de estudos envolvendo as áreas de Educação Física e o universo das drogas.

Para a realização da coleta de dados dos nove artigos que compuseram a base empírica, foi construída uma tabela para possibilitar, a observação, a descrição, a classificação, a comparação, a análise e a discussão dos dados através dos seguintes aspectos: título, autores, periódicos e ano de publicação (Quadro 1).

QUADRO 1. Artigos selecionados para a coleta dos resultados

Títulos	**Autores**	**Periódico** (vol., nº, pag. ano)
Prevenção ao Consumo Abusivo de Drogas na Escola Desafios e Possibilidades para a Atuação do Educador.	André Moreira Claudia Lemos Vóvio Denise de Micheli	Educ. Pesqui. São Paulo, v.41, n, 1, p. 119-135, jan./mar.2015.
Representações de Um Grupo de Docentes Sobre Drogas: Alguns Aspectos.	Cavalcante, G.C. et al	Revista Ensaio, v.07, n, 02, p.114-126, maio/ago.2005.
Representações Sociais de Professores Sobre o Uso Abusivo de Álcool e Outras Drogas na Adolescência: Repercussões nas Ações de Prevenção na Escola.	Araldi, C.J. et al.	Saúde, Educ., v.16, n.40, p.135-46, jan./mar. 2012.
Representações Sociais de Professores Sobre o Uso de Drogas em Uma Escola de Ensino Básico	Jussara Gue Martini, Antonia Regina Ferreira Furegato	Rev. Latino-am Enfermagem, maio./junho. 2008.
Uso de Álcool, Tabaco e Outras Drogas por Adolescentes Escolares de Porto Velho-RO, Brasil.	Elicker, E. et al	Epidemiol. Serv. Saúde, 24(3): 399-410, jul./set. 2015
Situações Relacionadas ao Uso Indevido de Drogas nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo.	Moreira FG et al.	Rev. Saúde Pública, 40(5): 810-7, 2006.
Redução de Danos do Uso Indevido de Drogas no Contexto da Escola Promotora de Saúde.	Moreira FG et al.	Ciência & Saúde Coletiva, 11(3): 807-816 2006.
Práticas Corporais e o Uso de Álcool e Drogas: Vivenciando Emoções.	Silva, P.P.C. et al.	Rev. Bras. Ci. e Mov. 22(2): 141-147, 2014
Conhecimentos e Atitudes de Educadores de Escolas Públicas na Preservação do Uso Indevido de Drogas.	Moreira FG et al.	Rev. Bras. Psiquiatr. 31(2): 95-100, 2009

Fonte: Elaborado pelos autores.

Das nove publicações incluídas no estudo, oito foram publicadas na língua portuguesa e apenas uma na língua inglesa. Com relação à análise dos estudos incluídos, cinco artigos originaram do banco de dados SciELO, outros quatro do banco de dados LILACS. Nenhum artigo foi incluído do MEDLINE. Com relação à área de estudo, foi realizada a leitura completa dos artigos e identificados cinco estudos da área da educação e outros quatro da área da saúde. Houve predominância do estudo qualitativo, sendo o método utilizado por quatro estudos e o método quantitativo em outros dois. Foi

encontrada apenas uma pesquisa quanti-qualitativa e outra de Revisão Sistemática da Literatura.

A partir dessa organização, foi realizada a leitura dos artigos, levando em consideração a similaridade das informações, sumarizadas e avaliadas entre si.

DISCUSSÃO

A escola como espaço para a educação em saúde

Segundo Moreira, (2015) a interface entre saúde e educação já é preconizada em documentos oficiais como a Política Nacional Sobre Drogas (BRASIL, 2005), Política Nacional de Promoção da Saúde (BRASIL, 2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais (BRASIL, 1997). Isso evidencia que a questão da saúde no ambiente escolar é um assunto discutido amplamente há décadas e que possui grande relevância entre os órgãos que zelam pela qualidade de vida de jovens e adolescentes no nosso país.

Brasil, (1998), APUD Araldi et al. (2012) destacam que o Ministério da Educação, no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, propõe um conjunto articulado e aberto de novos temas, os quais devem perpassar as diferentes disciplinas do Currículo Escolar. A proposta é oferecer uma educação comprometida com a cidadania, elegendo alguns temas: saúde, violência, drogas, preconceitos, meio ambiente e outros de relevância social. A problemática do consumo de álcool e outras drogas entre adolescentes e jovens é um dos temas emergentes que mais vem demandando uma ação da escola.

Como destacado acima, dentre os temas emergentes encontrados no âmbito escolar, as drogas é o que vem causando maior preocupação, não só dentro dos muros das instituições de ensino, mas também no social e familiar. Isso se deve, pelo seu caráter psicossocial destrutivo e devido também à facilidade de acesso a esse tipo de substâncias, fazendo com que os jovens e adolescentes tenham precocemente conhecimento e consequentemente o contato com as drogas.

No que diz respeito ao contexto escolar como um espaço privilegiado para a prevenção ao uso de drogas, Cavalcante et al, (2005) sugerem que a escola colabore na redução destes problemas, assumindo o seu papel de agente preventivo. O ambiente escolar é propício para esta finalidade, pois serve como espaço educativo capaz de desenvolver o trabalho sistemático e contínuo, além de ser um local onde se encontram

crianças e jovens de diferentes faixas etárias, particularmente daquela típica em que ocorre o início do consumo regular dessas substâncias.

Elicker e colaboradores (2015) afirmam que a escola é vista como um agente transformador. Quando ela é incapaz de desenvolver esse papel associado à falta de boa estrutura familiar e à facilidade de acesso ao álcool, tabaco e outras drogas prejudiciais à saúde produz uma sintonia de fatores que predispõem o estudante ao uso dessas substâncias. Os autores ainda reforçam que, cada adulto, familiar, Profissional da Saúde ou da Educação, representante da comunidade, têm importante papel na orientação do adolescente oferecendo-lhe oportunidade da informação, contribuindo para que se torne habilitado e capaz de cuidar de sua vida com qualidade.

O professor frente às novas perspectivas de ensino

Araldi et al., 2012; Dalbosco, 2011; Placco, 2011 (apud Moreira, 2015) apontam que pesquisas demonstram que predominam entre os educadores representações sociais relacionadas a aspectos negativos e estigmatizantes, como impotência e medo, o que prejudica a efetivação de ações.

Em seus estudos, Araldi et al. (2012) destacam, que os educadores também vivem a dicotomia de transmitir os conteúdos pedagógicos e de trabalhar com os jovens outros temas, ou por falta de estratégias para abordarem temas como o das drogas, ou por resistência frente a essa problemática.

Moreira (2006 apud ARALDI et al., 2012) destacam que alguns dos motivos associados a essa dificuldade estão relacionados: à falta de formação e informação, o preconceito atribuído aos usuários de drogas, e a sobrecarga de trabalho. Todos esses fatores dificultam a realização de um trabalho efetivo de prevenção.

Moreira et al. (2006) em uma pesquisa realizada com oito coordenadores pedagógicos, comprova que dentre os problemas enfrentados diariamente, os mais citados foram o acúmulo de trabalho, falta de tempo e despreparo dos professores para compreender o aluno e seu universo cultural, resultando em dificuldades na relação do professor com o aluno. Com relação ao corpo discente, a indisciplina dos alunos foi citada como a maior dificuldade; foram relatadas situações frequentes de mudança brusca no comportamento, de desrespeito e até de ameaça aos professores.

Diante dessas constatações, sabendo que existe uma dificuldade de relacionamento entre professor e aluno, e como também existe uma incapacidade profissional dos professores em lidar com a temática das drogas na escola, muitas vezes essa incapacidade

relacionada ao ambiente escolar, a indisciplinaridade dos alunos ou ainda a falta de formação continuada ou conhecimentos específicos para que ocorra essa intervenção.

Moreira et al. (2006) destaca o lugar privilegiado que o coordenador pedagógico tem no ambiente escolar, pois, além de ser o responsável pelas atividades educacionais, ocupa um lugar de destaque de intermediação das relações aluno-professor e família-escola.

Por tudo isso, parece natural que seja ele o profissional de escolha para desenvolver ações de prevenção ao uso indevido de drogas na escola. Os autores ainda falam das consequências de convocar a presença de policiais nas escolas para tratar da prevenção ao uso de drogas, alegando que essas intervenções primam pela agressividade e desrespeito, mostrando o despreparo do policial e tendo desfechos trágicos como: as reações de retaliação e violência contra a escola e o corpo docente. Aumentando o preconceito em relação ao usuário de drogas, mas também em relação aos alunos e à própria escola pública, criando um abismo entre o corpo docente e o corpo discente.

Prevenção das drogas na Escola e a Educação Física

Para Martini (2008), prevenção não significa apenas colocar um programa em uma escola, uma hora por semana, com um palestrante convidado, durante 15 ou 20 semanas. Prevenção é estilo de vida, é um processo permanente e estratégico. A prevenção deve começar cedo e permear tudo o que se faz no decorrer do ano escolar.

Como evidenciado, os professores desempenham importante papel na prevenção ao uso de drogas, dentre as disciplinas que compõe o corpo docente, encontra-se a Educação Física e todo o seu conteúdo que envolve esportes, jogos, danças, lutas e inúmeras práticas corporais que através da linguagem e expressão corporal o Profissional de Educação Física promove o autoconhecimento dos alunos e desperta nesses jovens, a importância de se praticar atividades físicas regularmente e manter hábitos saudáveis. Assim, a Educação Física pode ser usada como estratégia para a elaboração de projetos preventivos ao uso de drogas dentro da escola, que poderiam ter início desde os primeiros anos do ensino fundamental até os anos finais do ensino médio, perfazendo toda a formação dos estudantes entre o período transitório da juventude para a adolescência, diminuindo consideravelmente um possível contato desses jovens com as drogas.

Goral, (2010 apud Silva et al., 2014) aponta que a autoconfiança desenvolvida por meio das práticas corporais, trabalhando a educação física e mental, auxiliam os sujeitos a serem pessoas mais úteis na família e na sociedade. Os sujeitos podem participar de

práticas corporais por diferentes razões, envolvendo objetivo para a saúde e vivências de lazer e, além disso, pode-se escolher uma prática que combine com a personalidade de cada sujeito, proporcionando ao indivíduo uma livre escolha.

As práticas de atividades físicas diárias atuam diretamente na autoestima do individuo que a pratica, diminuindo o stress, ansiedade e raiva proporcionando mudanças significativas na indisciplinaridade e melhorando os relacionamentos interpessoais dos estudantes, isso faz com que a Educação Física torne essencial nas intervenções ao uso de drogas na escola juntamente com as demais disciplinas.

Em relação às obras que compuseram a base empírica deste estudo, não houve nenhum estudo entre os selecionados que relacionou as possíveis contribuições na prevenção ao uso de drogas dentro da escola. A especificidade do processo criterioso de inclusão e exclusão das obras, bem como a maneira a qual fora realizada a pesquisa, podem ter influenciado diretamente nesses resultados, bem como os descritores utilizados. Mas, não podemos descartar a possibilidade de que há poucos estudos evidenciando a importância da Educação Física Escolar na intervenção e prevenção ao uso de drogas na escola.

CONCLUSÃO

As escolas brasileiras pela evidencias sumarizadas nesse estudo, dispõe de poucos programas sistematizados de prevenção, a maioria não possui orientações e tampouco diretrizes transparentes que envolvam a temática das drogas em seus projetos políticos pedagógicos. Existe também a carência de uma ligação comunicativa entre a escola e a família, visto que a mesma é tão importante quanto à escola no direcionamento de ações preventivas com finalidades de preservar a integridade física e social dos jovens e adolescentes.

Os dados demonstram que existe à necessidade de uma formação continuada desses profissionais frente à falta de preparação e de conhecimentos sobre drogas, para assim, conseguir de um modo eficaz, intervir pedagogicamente em situações que requerem desses profissionais uma melhor compreensão do universo das drogas, para que assim tenham subsídios para tomar medidas interventivas infalíveis.

Os professores pelo que pôde ser constatado ao longo desse estudo realçam a necessidade de um aperfeiçoamento do espaço escolar, para tanto, enfatizam mudanças fundamentais como, o a legitimação da importância do laço professor-aluno e aluno-

professor no enfrentamento de circunstâncias que envolvam o uso e o abuso de drogas na escola, e novas estratégias preventivas para o combate das drogas no âmbito escolar.

Dentre as disciplinas que compõem o currículo escolar, a Educação Física escolar possui um papel fundamental no combate das drogas na escola, o conhecimento relacionado à qualidade de vida e os benefícios que a pratica de atividades físicas promovem no nosso organismo deve ser utilizado na conscientização dos estudantes, e somente o Profissional de Educação física o detêm. Assim é competência desses profissionais disseminar dentro do âmbito escolar tal conhecimento a fim de influenciar os estudantes a adquirirem hábitos saudáveis, buscando o despertar da criticidade dos estudantes sobre a sua vida. Então, porque isso não está ocorrendo? Será que esta carência está relacionada à falta de interesses desses profissionais em buscar meios e estratégias preventivas a essa problemática? A falta de estudos científicos que abordam a temática desse estudo pode servir de resposta para a questão descrita acima?

Os profissionais de Educação Física devem instigar a necessidade de se realizar pesquisas de caráter inovador que maximizem e estimulem a importância das atividades físicas com intuito de minimizar o contato dos estudantes com as drogas auxiliando assim, na sua formação como cidadão consciente conhecedor dos seus direitos e deveres.

Roga-se aos profissionais de educação física que deem mais atenção para o tema drogas dentro do âmbito escolar e como seus malefícios podem influenciar significativamente na formação de um adolescente, buscando a elaboração de projetos preventivos como: atividades que envolvam o esporte e as práticas corporais, palestras e seminários, juntamente com a escola, demais professores, família e comunidade, pois somos todos responsáveis pela preservação física e social dos nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARALDI, J.C. et al. Representações sociais de professores sobre o uso abusivo de álcool e outras drogas na adolescência: repercussões nas ações de prevenção na escola. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.16, n.40, p.135-46, jan./mar. 2012.

BENINCASA, M. Avaliação da qualidade de vida e uso de drogas em adolescentes no município de São Paulo. *Tese* (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. -- São Paulo, 2010.

CANAVEZ, M. F.; ALVES, A.R.; CANAVEZ, L.S. Fatores predisponentes para o uso precoce de drogas por adolescentes. *Cadernos UniFOA.* Volta Redonda, Ano V, n. 14, dezembro, 2010. Disponível em: <http://web.unifoa.edu.br/cadernos/edicao/14/57.pdf >.

CAVALCANTE, G.C. et al. Representações de um grupo de docentes sobre Drogas: alguns aspectos. *Revista Ensaio*, v. 07, n. 02, p.114-126, maio/ago, 2005.

ELICKER, E. et al. Uso de Álcool, Tabaco e Outras Drogas por Adolescentes Escolares de Porto Velho-RO, Brasil. *Epidemiol. Serv. Saúde*, v. 24, n. 3, p. 399-410, jul./set., 2015.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisão sistemática da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, jan-mar, 2014.

MOREIRA, A; VÓVIO, C.L; MICHELI DE, D. Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 41, n. 1, p. 119-135, jan./mar. 2015.

MOREIRA FG et al. Situações Relacionadas ao Uso Indevido de Drogas nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. *Rev. Saúde Pública*, v. 40, n. 5, p. 810-7, 2006.

PAINI, L. D.; CASTELETTO, H. S.; FONSECA, G. Análise do uso de drogas nas escolas públicas: como os amigos influenciam no contato e disseminação das drogas. *Avesso do Avesso*, Araçatuba, v.8, n.8, p. 28 - 44, nov., 2010.

SANTOS, G. F. A importância da educação física escolar como caráter educativo, esclarecedor e preventivo sobre os estudantes a respeito do uso de drogas. 2011. *Monografia* (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Católica de Brasília/ UCB, Brasília, 2011.

SILVA, J. A. O papel do professor de educação física na prevenção ao uso de drogas pelos alunos do ensino fundamental. 2014. *Monografia* (Licenciatura em Educação Física) – Universidade de Brasília/ UNB, Buritis-MG, 2014.

SILVA, P.P.C. et al. Práticas Corporais e o Uso de Álcool e Drogas: Vivenciando Emoções. *Rev. Bras. Ci. e Mov.*, v. 22, n. 2, p. 141-147, 2014.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Rev. bras. fisioter.*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

DA CRIAÇÃO A APRESENTAÇÃO DE GINÁSTICA RÍTMICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE CREATION TO THE PRESENTATION OF RHYTHMIC GYMNASTICS: A REPORT OF EXPERIENCE

Aline Rodrigues Guedes da Silva[1]
Bianca Lima Cuevas[2]
Paulena Cristina Rocha dos Santos[3]
Wallisson dos Santos Farias[4]
Jacqueline da Silva Nunes[5]

RESUMO: O presente relato busca descrever a experiência da disciplina de "Ginástica na escola" no I Festival de Ginástica da UFGD/FAED, realizado em Dourados-MS, primeiro semestre de 2016, com os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física. O evento teve como objetivo apresentar o processo de criação realizado ao longo da disciplina de ginástica como parte da formação corporal dos acadêmicos. Para isso, a turma foi dividida em cinco grupos, entre eles o grupo de Ginástica Rítmica, realizando laboratórios de construção teórico prático através de sete ensaios e a apresentação no dia 1° de setembro de 2016. Concluímos, através dessa experiência que a Ginastica Rítmica pode ser benéfica nas aulas de educação física, como parte do conteúdo curricular, pois possibilita explorar o movimento, desenvolve o processo de experimentação e criação na formação humana.

Palavra-chave: Ginástica rítmica. Educação física. Processo de criação.

ABSTRACT: The present report seeks to describe the experience of the discipline of "Gymnastics in the School" at the I Gymnastics Festival of the UFGD / FAED, held in Dourados, MS, with the undergraduate students in Physical Education in the first semester of 2016. The event had as objective to present the creation process carried out along the discipline of gymnastics as part of the corporal formation. For this, the group was divided into five groups, among them the Rhythmic Gymnastics group, performing practical theoretical construction laboratories through seven tests and the presentation on September 1, 2016. We had the opportunity in this experience to observe that the Rhythmic gymnastics can be beneficial in physical education classes, as part of the curricular content, because it allows exploring the movement, develops the process of experimentation and creation in human formation.

Keyword: Rhythmic gymnastics. PE. Creation process.

INTRODUÇÃO

De acordo com a orientação dos documentos oficiais que regem a Educação Brasileira – Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (PCNs/EF) há a

[1] Acadêmico do Curso de Educação Física da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
[2] Acadêmico do Curso de Educação Física da Faculdade de Educação da UFGD.
[3] Acadêmicos do Curso de Educação Física da Faculdade de Educação da UFGD.
[4] Acadêmicos do Curso de Educação Física da Faculdade de Educação da UFGD.
[5] Professora Mestre da Faculdade de Educação da UFGD.

necessidade dos estudantes serem integrados na esfera da cultura corporal. Para isso se faz necessário um melhor conhecimento sobre o corpo, por meio da prática de ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, bem como o conhecimento sobre a dimensão histórica destes elementos da cultura de movimento. As atividades proporcionadas devem ser capazes de instigar o aluno na busca por um conhecimento mais abrangente, de modo que ele valorize e reconheça estas manifestações da cultura corporal no contexto no qual estão inseridos.

O conteúdo Ginástica não tem sido explorado com frequência pelos professores na escola e é percebida entre os acadêmicos do curso de Educação Física, que pouco contato tiveram com o conteúdo nos seus anos escolares. Portanto, conhecer e vivenciar os elementos da ginástica e suas particularidades faz-se essencial para uma boa formação profissional em Educação Física. Assim, o objetivo deste relato de experiência foi descrever a experiência de um grupo de alunos na disciplina de "Ginástica na escola", a qual se finalizou com a participação no I Festival de Ginástica da UFGD/FAED, realizado em Dourados-MS, primeiro semestre de 2016. O evento teve como objetivo apresentar o processo de criação realizado ao longo da disciplina de ginástica como parte da formação corporal dos acadêmicos. Para isso, a turma foi dividida em 5 grupos, realizando laboratórios de construção teórico-práticos, através de sete ensaios e a apresentação no dia 1° de setembro de 2016. O presente Relato de Experiência é referente ao grupo de alunos integrante da composição de Ginástica Rítmica.

A Ginástica Rítmica

A Ginástica Rítmica tem como característica a utilização de movimentos gímnicos ritmados, sincronia com a música e manuseio de materiais, dessa forma trabalhando os aspectos técnicos, físicos e capacidades coordenativas (CAÇOLA, 2007). O ritmo vem do grego *rhytmos* que significa movimento regrado e medido, relacionado a música que influencia na expressividade e atuando com propriedade na resposta ao movimento de forma prazerosa.

Segundo Saur (apud Leite, 2008) a Ginástica Rítmica teve no início do século XX, buscando através dos gestos artísticos da ginástica a expressão de sentimentos, conciliando música e ritmo em uma só modalidade. Seu idealizador foi Jacques Dalcroze, em 1892 na Suíça, tendo seu legado aperfeiçoado por Rudolf Bode e Heinrich Medau, que agregariam a utilização de aparelhos com o intuito de trazer características femininas aos movimentos.

Dessa forma surge a Ginástica Moderna (1962), posteriormente denominada Ginástica Rítmica Desportiva (1975).

No Brasil uma das principais disseminadoras foi Ilona Peuker, professora da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde formou o Grupo Unido de Ginastas, divulgando assim a modalidade. No ano de 1978 foi criada a Confederação Brasileira de Ginástica, assim a modalidade obteve patrocínio para várias conquistas em campeonatos importantes como campeonatos mundiais e jogos olímpicos.

Os aparelhos utilizados na Ginástica Rítmica foram sendo introduzidos conforme a disseminação do esporte. Assim segundo Molinari (2007), os primeiros aparelhos utilizados foram a bola, maças e o arco, posteriormente introduzidas a corda e por último a fita. O aparelho corda é caracterizado por saltos e saltitos por dentro da corda, recuperação e lançamentos. O aparelho arco caracteriza-se por rolamentos sobre o corpo, sobre o solo, rotações, lançamentos e recuperações. Sobre o aparelho bola, seus movimentos são caracterizados por lançamentos, recuperações, quicadas, manejo, movimentos em oito, entre outros. No aparelho maças os movimentos característicos são pequenos círculos, molinetes, lançamentos com ou sem rotação. E no aparelho fita os movimentos se caracterizam por serpentinas, espirais, lançamentos, passagem por cima dos desenhos e o manejo.

A disciplina Ginástica na escola

O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) possui em sua matriz curricular' a disciplina "Ginástica na escola" como parte do núcleo de formação específica. Esta disciplina é ofertada no 7° semestre da graduação com a carga horária de 54 horas.

No 1° semestre de 2016 foi ofertada para a V turma de Educação Física da UFGD. A ementa da disciplina presente no Plano de ensino abrange o conteúdo nos seguintes pontos: "Aspectos históricos relativos à prática da ginástica; A ginástica no âmbito da Educação Física Escolar; Os métodos e sistemas ginásticos; A conceituação, generalidades e classificação" (FAED/EF/PLANO DE ENSINO, 2016).

Os objetivos da disciplina são:

> - Compreender a evolução da Ginástica no contexto histórico em que estão inseridos.
> - Possibilitar a compreensão dos papéis sociais da Ginástica no Sistema Educacional Brasileiro.

> - Reconhecer a especificidade da Ginástica como prática corporal historicamente construída e culturalmente desenvolvida, configurada como conteúdo da Educação Física escolar.
> - Compreender a função da Ginástica no processo ensino aprendizagem e a didática específica para transmissão de seus conhecimentos. (FAED/EF/PLANO DE ENSINO, 2016, p. 1).

Buscando responder aos objetivos da disciplina, foram realizadas aulas expositivas, aulas teórico-práticas, leitura e discussão de textos e realização de trabalhos individuais e em grupos.

Como parte do processo de formação, foi organizada uma avaliação final da disciplina com dois trabalhos, o primeiro foi uma apresentação do processo de criação desenvolvido ao longo da disciplina, por meio do Festival de Ginástica e o segundo a elaboração de um artigo referente as discussões e análise teórica sobre o quadro da ginástica no contexto trabalhado. Para o Festival de Ginástica, a turma foi dividida em 5 grupos: ginástica circense, ginástica artística, ginástica geral, ginástica rítmica e ginástica fitness. Os grupos deviam construir uma coreografia de acordo com uma modalidade de ginástica para apresentar no Festival.

Festival de Ginástica

No dia 1° de setembro de 2016 foi realizado o *I Festival de Ginástica da UFGD/FAED*, na Quadra de Esportes da Unidade II da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Este evento foi realizado em comemoração ao dia do profissional de Educação Física, sendo organizado pela professora Ms. Jacqueline Nunes e os acadêmicos da V turma de Educação Física. Foi aberto ao público, especialmente para os acadêmicos do curso de Educação Física.

O *I Festival de Ginástica* (2016) contou com várias atrações, como apresentação de danças, grupo de capoeira, ginástica geral da escola, dança da terceira idade e a apresentação de ginástica da turma de Educação Física.

O evento iniciou com a apresentação de forró do grupo Travessia da UFGD. Em seguida, tivemos a participação do grupo de terceira idade de Laguna Carapã, com a apresentação de um *pot-pourri* de ritmos regionais organizado pelo professor Alexandre Norato. Também de Laguna Carapã, o professor Rafael Fleitas levou o Grupo de Dança SCFV (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo) com a apresentação de crianças e adolescentes com a temática "Líder de torcida – Cheleeder". O evento também

contou com a apresentação do Grupo de Capoeira Capoarti, sob responsabilidade do mestre de capoeira Cássio.

As apresentações dos grupos de Ginástica foram as atrações principais do evento, um momento de apresentar sua coreografia e receber avaliação. O grupo de Ginástica Rítmica apresentou com os aparelhos fita e arco e utilizaram-se de vários ritmos.

O grupo de Ginástica circense utilizou grandes tecidos, fitas e principalmente a criatividade para apresentar o circo através da Ginástica. O grupo de Ginástica Geral utilizou a temática filmes, fizeram sua apresentação retratando os filmes Mortal Kombat, Caça fantasma e 007.

O grupo de Ginástica Artística demonstrou as principais habilidades para a iniciação da ginástica escolar, exploraram os aparelhos trave, trampolim e também o solo. Para finalizar o Festival foi realizado um "aulão" de zumba que contou com a participação de todos que estavam assistindo o evento. Neste instante, o Grupo de Ginástica Fitness utilizou-se da tecnologia, apresentando vídeos do jogo Just Dance de um videogame e os participantes tinham que reproduzir o movimento conforme a pessoa do vídeo. Foi um momento de muita dança, interação e descontração.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A nossa experiência se iniciou no 7° semestre da graduação com a disciplina Ginástica na Escola, ministrada pela professora Jacqueline Nunes. Tivemos contato com os diferentes tipos de ginástica, como a ginástica artística, ginástica rítmica, ginástica geral, ginástica fitness e também com algumas técnicas para a criação coreográfica. Para a avaliação da disciplina tivemos que elaborar uma apresentação de Ginástica rítmica com a participação de pessoas da comunidade. Contamos com a participação de 4 integrantes, uma delas discente do curso de Licenciatura em Educação Física da UFGD e as outras discentes da rede estadual da Educação Básica.

Para o processo de elaboração seguimos as seguintes etapas:

1. Confecção do aparelho
2. Escolha das músicas
3. Escolha de temática e vestimenta
4. Processo de criação
5. Ensaios
6. Apresentação

Confecção do aparelho

Confeccionamos apenas a fita, pois a Universidade não tinha este aparelho. Foram confeccionadas 8 fitas de cores diferentes, utilizamos os seguintes materiais:

- 8 estiletes de madeira, 30cm de comprimento e 1mm de diâmetro, com um pequeno furo na ponta;
- 8 fitas de cetim, 5 metros nas cores amarelo, laranja, vermelho, azul, verde, rosa, lilás e branco;
- 3 rolos de fita isolante;
- 16 chaveiros;
- 8 girador (peça de pescaria);
- 8 ilhós;
- amido de milho e água.

Utilizamos o passo a passo da confecção da fita descrito por Débora Falcão (2011) em seu *blog*, mas para um acabamento melhor fizemos algumas modificações no processo de confecção. Seguimos o seguinte passo a passo: (1) cobrimos o bastão de madeira com a fita isolante, (2) no girador incluímos uma argola em cada ponta, (3) em uma das pontas das fitas colocamos um ilhós, (4) uma argola conectamos no bastão e o outra na fita e, (5) finalizamos o processo engomando a fita com o amido de milho e água.

O processo de criação

Entende-se por coreografia, segundo Lima (2006), um conjunto de movimentos organizados de maneira estrutural para expor algo previamente planejado. Então partindo desse pressuposto foi montada a coreografia com todos os movimentos básicos aprendidos em aula, para apresentar ao público a Ginastica Rítmica.

A coreografia foi criada por três acadêmicos do 7° semestre de Educação Física e uma acadêmica do 5° semestre de Educação Física, na coreografia utilizamos dois aparelhos específicos da Ginastica Rítmica: a fita e o arco. Os movimentos utilizados com a fita foram: espirais, círculos, lançamentos e capturas. Com o arco os movimentos foram balanços, lançamentos e capturas, rotação no chão, rotação ao redor da mão e rotação ao redor da cintura. Foram utilizados alguns movimentos específicos da Ginastica Geral como: aviões, saches e piruetas.

A música

A escolha da música foi em consenso entre todos do grupo, optando pelo gênero popular e ritmo compassado, para evidenciar os movimentos realizados com os aparelhos. Foram escolhidas como primeira música Bang-Anitta (instrumental), a segunda Uptown Funk-Bruno Mars e a terceira música They Don't Care About Us-Michael Jackson. A primeira música foi utilizada para fazer a entrada dos integrantes ao centro da quadra, utilizando as fitas como primeiro aparelho. Após realizarmos a entrada, a segunda música apresentou cada participante da equipe que teve que realizar alguns movimentos com a fita. Já na terceira música, houve a troca de aparelhos e utilizamos o arco.

Os ensaios

Os ensaios foram realizados na UFGD e em um espaço público, o Parque dos Ipês, em Dourados. Sempre no período da tarde com duração de 4 horas. Ao todo foram 7 encontros, uns durante as aulas de "Ginástica na escola" e os demais fora do período de aula.

Os ensaios foram registrados através de vídeos para que pudéssemos ver o que deveria ser melhorado, pois buscávamos sincronia nos movimentos e também melhorar a habilidade com o aparelho. Em cada ensaio percebemos um avanço de todos os integrantes da equipe.

No primeiro encontro, com a presença somente de duas integrantes do grupo, definimos os materiais que utilizaríamos e quais movimentos da Ginastica Geral utilizaríamos. Convidamos três discentes da rede estadual de Educação básica e uma discente do curso de licenciatura em Educação Física da UFGD. Com a presença de todos os integrantes no segundo encontro, começamos o processo de criação da coreografia com a fita, nosso primeiro aparelho a ser utilizado na apresentação e, com essa parte quase finalizada, escolhemos duas músicas para serem trabalhadas somente com a fita.

No terceiro encontro, contando com apenas quatro dos sete integrantes, fizemos ajustes e finalizamos a coreografia em que utilizaríamos as fitas. Começamos também o processo de criação da coreografia com o arco, nosso segundo e último aparelho, e definimos a terceira música que seria utilizada apenas para o arco.

No quarto encontro, com cinco dos sete integrantes do grupo, concluímos o processo de criação da coreografia e com a música pronta foi realizado o ensaio de toda a coreografia com os dois aparelhos utilizados. Definimos também a ordem da entrada e as posições em quadra de cada integrante.

No quinto encontro, com todos os integrantes, definimos em consenso o figurino, a maquiagem e foi realizado o ensaio. Com seis dos sete integrantes, o sexto encontro foi realizado no Parque dos Ipês um espaço público da cidade de Dourados, em que no decorrer do ensaio foi constatada a dificuldade de duas integrantes em fazer o movimento de rotação do arco no chão, esse movimento foi substituído por lançamentos ao alto e capturas e rotação ao redor da mão.

No sétimo e último encontro que ocorreu um dia antes da apresentação, tivemos um ensaio geral com todos os integrantes.

Esse processo de experimentação e criação foi acompanhado pela professora da disciplina que ao longo do semestre buscou ensinar técnicas corporais que possibilitassem aos acadêmicos do curso de educação física construírem essas possibilidades metodológicas de ensino.

A apresentação

O *I Festival de Ginástica da UFGD/FAED* aconteceu em comemoração ao dia do profissional de Educação Física, comemorado no dia 1 de setembro. A preparação para o evento se iniciou no período vespertino com a organização final dos materiais que viriam a ser utilizados, houve a pintura dos arcos de acordo com as cores que formam o símbolo Olímpico e a finalização das fitas (engomadas pouco antes do evento). Na questão da vestimenta, todos os integrantes uniformizados com a cor preta, para que houvesse destaque na apresentação. Alguns minutos antes de iniciarmos a apresentação, o Grupo se reuniu no laboratório de Educação Física/UFGD para fazer a maquiagem (maquiagem básica com glíter nos cabelos) e a concentração do grupo para que tudo ocorresse de acordo com os ensaios.

Após a abertura do Evento e apresentações de convidados, iniciaram-se as apresentações da turma de Ginástica. Nosso grupo foi o primeiro. Em fila, demos início à entrada, antes mesmo do início o público já se mostrava vibrante e com grande expectativa sobre essa apresentação. Após a entrada, todos se posicionaram em suas marcas pré-estabelecidas, ao som de Bang-Anitta (instrumental) iniciamos a apresentação com as fitas, movimentando-as de forma circular, após isto nos posicionamos no círculo central da quadra, fazendo movimentos com a fita para dentro e para fora do círculo, buscando sempre uma sincronia das fitas (Imagem 1). Na segunda música, Uptown Funk-Bruno Mars, ainda em círculo, houve movimentação ondulatória para baixo e de forma mais

rápida, ao meio da canção andando em círculo e fazendo movimento com a fita para trás, para frente, esquerda e direita.

Imagem 1. Aparelho fita



Fonte: Gomes (2016)

Em seguida, modificamos a formação e nos posicionamos em fila, quatro integrantes do lado esquerdo e quatro do lado direito, dois integrantes por vez desfilavam no meio e, de frente para o público, faziam um movimento característico da ginástica. A primeira dupla fez o avião, a segunda dupla movimentos que demostram equilíbrio, a terceira dupla fez um galope e a última dupla fez uma estrela.

Na sequência, cada integrante se direcionou de um lado para o outro, junto ao ritmo da música, sempre movimentando a fita. Mudamos a formação novamente em coluna, todos em ritmo acelerado e no fim da música cada integrante foi para um lado, fazendo movimento circular novamente. Nesse momento, uma das fitas enrolou, mas rapidamente foi desfeita. Em duas filas, a primeira dupla trocou de fita e o restante do grupo imitou o movimento da troca de fita, e fazendo um movimento de onda, rodando seu corpo e novamente trocando de fita a primeira dupla e os demais apenas imitando o movimento, pois a troca de fitas exigia muita precisão. Preparando para o final das fitas, passamos a ponta de todas as fitas para duas integrantes do meio da formação e os demais esticaram as fitas fazendo com que uma ficasse sobre as outras formando um belo movimento.

Em seguida foram retiradas as fitas e iniciou-se a apresentação com os arcos com a terceira música *They Don't Care About Us* - Michael Jackson, balançando o arco sobre a cabeça até começar a batida da música, repetindo a primeira formação (de entrada). Em seguida, movimento do arco na frente do corpo quatro vezes para esquerda e quatro para direita, mudando a formação para uma diagonal (Imagem 2), com movimento sincronizado o primeiro integrante rolou o arco para trás e o último fez um lançamento para o primeiro. Depois o primeiro levantou e os demais levantaram de forma sincronizada, seguido do

movimento de abaixar, quando abaixaram-se os arcos o último fez um movimento lateral e os demais repetiram.

Imagem 2. Aparelho Arco.



Fonte: Gomes (2016).

Em seguida, com cada integrante dentro do seu arco, fizeram uma formação em "**V"**, girando e levantando a mão para chamar o público que, no mesmo momento, respondeu com uma vibração muito forte. Após esse movimento, giramos o arco em frente ao corpo fazendo um avião, novamente em fila houve a troca dos arcos uma por cima e outra por baixo, com uma formação de três integrantes na frente, dois ao meio e três integrantes ao fundo. Após isso os integrantes da frente giraram o arco no pé, os do meio no braço e os do fundo fizeram lançamento do arco em nível alto.

No final da coreografia formou-se o símbolo olímpico. Um ao lado do outro em fila, com o arco na mão esquerda e levantando o braço direito para cumprimentar. Finalizamos com a saudação clássica se abaixando para agradecer, em fila todos saíram da apresentação e o público fez muito barulho ao final, agradecendo a apresentação do grupo.

Após o Festival de Ginástica pedimos para as integrantes convidadas fazerem um breve depoimento sobre a experiência que tiveram junto com os acadêmicos do curso, para que tivéssemos um *feedback*. A convidada A, de 12 anos, relatou:

> Comecei a praticar Ginástica Rítmica aos 6 anos de idade, a partir daí me apaixonei pelas modalidades esportivas. Fiquei muito feliz quando recebi o convite para participar da apresentação com a minha mãe e com o grupo na UFGD. Foi uma experiência muito especial que lembrarei por toda a minha vida. (CONVIDADA A, 2016).

As convidadas B e C, irmãs de uma das acadêmicas do Grupo, também ficaram muito felizes por participarem do evento. Ambas estudantes da Escola Estadual Ramona da Silva Pedroso, Jaciane tem 12 anos e Raissa 16 anos. Abaixo o depoimento das convidadas:

> Quando me falaram que eu ia participar de uma apresentação de Ginástica fiquei muito feliz porque era minha primeira apresentação de Ginástica e eu tenho flexibilidade então fiquei animada. Eu me diverti muito nos ensaios ajudando na coreografia, conheci outras pessoas que também eram da equipe o que foi muito legal. Eu fiquei muito feliz, eu pude mostrar para as pessoas no que eu sou boa e essa apresentação jamais vai sair da minha memória. (CONVIDADA B, 2016).
>
> Fui convidada pela minha irmã que estuda na UFGD que teria uma apresentação de Ginástica e me interessei em querer participar. Participar foi muito bom para mim, apesar de gostar bastante de esportes. (CONVIDADA C, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da Ginástica nos proporciona muitos benefícios como, por exemplo, uma vida mais saudável. A vivência desse conteúdo em nossa formação acadêmica trouxe-nos conhecimentos sobre todos os tipos de ginástica, refinou a nossa capacidade motora em relação aos movimentos feitos com a fita e explorou nossa criatividade. A formação do professor de educação física deve perpassar não apenas por conteúdos teóricos, pois essa atividade acadêmica prática nos possibilitou explorar o movimento corporal. A ginástica, nesse caso, é um conteúdo fundamental para o profissional de educação física, aprender a dominar os limites corporais.

O processo de evolução do Grupo nos movimentos nos mostrou que somos capazes e que qualquer pessoa, dentro de seus limites, pode praticá-la. Infelizmente nem todas as escolas e professores valorizam esse conteúdo da Educação Física Escolar. Por conta disso, desejamos que esse relato possa encorajar profissionais a iniciarem essa pratica corporal. Acreditamos que a ginástica escolar é fundamental na formação escolar e, sem dúvida, um conteúdo formador de valores que desenvolve a criança, em toda a sua formação corporal.

REFERÊNCIA

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Educação Física. Brasília: 1998.

CAÇOLA, P. A Iniciação Esportiva na Ginástica Rítmica. *Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*, v. 2, mar., 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/iniciacao_ritmica.pdf. Acesso em: 12 nov. 2016.

CONCEITO de Coreografia. Rede Início Global. São Paulo. Disponível em: <http://queconceito.com.br/coreografia>. Acesso em: 12 nov. 2016.

DANCE, R. *Coreografia, Grupo ou Equipe.* Mundo da Dança, 2014. Disponível em: <http://www.mundodadanca.art.br/2011/04/coreografia-grupo-ou-equipe.html>. Acesso em: 12 nov. 2016.

LEITE, A. E. A Trajetória da Ginástica Rítmica Especial no Brasil. *Trabalho de Conclusão de Curso* (Especialização em Atividade Motora Adaptada). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.ginasticas.com.br/conteudo/gimnica/gin_ritmica/ginasticas_com_gimnica_ginastica_ritmica_trajetoria_gr_especial_brasil.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

LIMA, D. L. Composição coreográfica na dança: movimento humano, expressividade e técnica, sob um olhar fenomenológico. *Dissertação* (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2006. Disponível em:< https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/88204/228097.pdf;jsessionid=9CFBBA907BBE6E67350885A5227C1911?sequence=1>. Acesso em: 12 nov. 2016.

MOLINARI, Â. M. P. *Ginástica Rítmica:* Esporte, História e Desenvolvimento. Cooperativa do Fitness: Belo Horizonte - MG. 2007. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20070807164613/http://www.cdof.com.br/esportes4.htm> Acesso em: 12 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Curso de Educação Física. *Plano de Ensino*. Dourados, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO *Projeto Político-Pedagógico.* Dourados, 2012.

TEMATIZANDO O FUTSAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: QUANDO MENINOS E MENINAS TROCAM PASSES

BROACHING *FUTSAL* IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: WHEN BOYS AND GIRLS EXCHANGE *PASSES* BETWEEN EACH OTHER

Pedro Alves Castro[1]
Daiane Fabrícia Vaz de Oliveira Sousa[2]
Marlon Messias Santana Cruz[3]
Ana Gabriela Alves Medeiros[4]

RESUMO: O presente trabalho trata-se de um relato de experiência da prática pedagógica envolvendo o futsal, desenvolvida em um colégio público da rede estadual de ensino, na cidade de Livramento de Nossa Senhora, Bahia. Os atores envolvidos foram estudantes de ambos os sexos, em uma faixa etária entre dez e doze anos, com uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental. As aulas foram fundamentadas na Perspectiva Cultural, desenvolvidas didaticamente em mapeamento, tematização, aprofundamento, ampliação, ressignificação e avaliação dos conhecimentos. A partir desta prática pedagógica pôde-se evidenciar várias situações com o futsal, que são as bases para a construção das relações de gênero e sua perpetuação pelo tempo, assim como a efetivação dos sentidos e significados atribuídos aos elementos da cultura corporal.

Palavras-chave: Futsal. Currículo Cultural. Gênero.

ABSTRACT: This work is an experience report of pedagogical practices involving futsal, developed at a state public school, in Livramento de Nossa Senhora, Bahia. Actors involved were male and female students aged from ten to twelve, enrolled at the 6th grade of elementary school. Classes were based on the cultural perspective, didactically developed in mapping, thematization, deepening, widening, redefining and evaluation of knowledge. Through such pedagogical practices it was possible to highlight several situations with the futsal, which are the basis for constructing gender relations and its perpetuation through time, as well as the establishment of meanings and directions towards elements of physical culture.

Keywords: Futsal. Cultural syllabus. Gender.

INTRODUÇÃO

Na escola, a Educação Física apresenta-se como o componente curricular que os alunos mais gostam, entretanto, este sentimento nem sempre é condizente com a forma como a mesma vem sendo desenvolvida, resultando no desconhecimento da relevância deste componente (SORROCHE, 2011).

[1] Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). *E-mail*: palvesdemolay@gmail.com
[2] Universidade do Estado da Bahia (UNEB - DEDC Campus XII). *E-mail:* dfabriciavaz@gmail.com
[3] Universidade do Estado da Bahia (UNEB - DEDC Campus XII). *E-mail:* marlonmessias@hotmail.com
[4] Universidade do Estado da Bahia (UNEB - DEDC Campus XII). *E-mail*: gabimedeirosef@gmail.com

Nesse contexto, há uma cultura esportiva que se destaca, principalmente pela prática do futebol, que auxilia na validação de sentidos e significados que estão intimamente ligados à construção social, histórica e econômica da sociedade, assim como na efetivação das relações de gênero, de raça, de classe social, da orientação sexual, dentre outros fatores. Desta maneira, percebe-se como o esporte influencia o sistema escolar, e temos, então, o *esporte na escola*, ou seja, por vezes há uma subordinação da Educação Física aos significados estabelecidos pelas instituições esportivas, e não um *esporte da escola*, em que o mesmo é questionado em todas as suas dimensões e aspectos, que são efetivados através de sua prática (CASTELLANI FILHO et.al., 2009).

Observando-se o percurso histórico da Educação Física e sua diversidade de bases epistemológicas, evidencia-se que a partir da década de 1980 surge uma nova compreensão da Educação Física, pautada em um movimento renovador que busca, através de uma abordagem histórico-social, uma nova concepção, voltada para um ensino mais crítico e a análise dos significados que são construídos pelos elementos da cultura corporal (OLIVEIRA, 1983).

Uma das vertentes desta nova concepção se desenvolve a partir Perspectiva Cultural da Educação Física, na qual o seu principal estudioso é o professor Marcos Garcia Neira, da Universidade de São Paulo. Esta perspectiva tem como base epistemológica o Multiculturalismo Crítico e os Estudos Culturais. De acordo com McLaren (1997), o Multiculturalismo Crítico contesta os sistemas de significados que são disponíveis para os estudantes e para os educadores, que auxiliam na consolidação da ideologia patriarcal e imperialista ocidental. Desta forma, a Educação Física, por meio dos elementos da cultura corporal, acaba sendo um dos espaços para a reprodução dos sentidos e significados que subsidiam a ideologia da classe dominante.

Por sua vez, os Estudos Culturais (EC), surgiram na Inglaterra como "um espaço de análise" dos nexos existentes entre as investigações, ou seja, dos estudos realizados até aquele momento, com as formações sociais onde aquelas se desenvolvem, isto é, o meio cultural onde as relações são estabelecidas. De acordo com Johson (2010), os EC devem ser vistos em duas dimensões: política e teórica, a primeira remete-se para a tentativa de constituição de um novo projeto político, através de uma política cultural dos diversos movimentos sociais da época de seu surgimento, já a segunda, traz consigo um sentimento de insatisfação com os limites estabelecidos por algumas disciplinas, desta forma, propõe-se a interdisciplinaridade.

Segundo Da Silva (2010), os EC acabam aproximando o campo das práticas sociais e dos processos históricos, preocupando-se, em um primeiro momento, com os produtos da cultura popular e dos meios de comunicação de massa, que expressavam os rumos da cultura contemporânea. Ao observarmos a Educação Física a partir deste pressuposto, evidencia-se o quão necessário se faz uma análise dos elementos da cultura corporal, partindo das práticas sociais e dos contextos históricos, principalmente pela classe popular, que em seu papel social de classe oprimida acaba auxiliando na consolidação e na reprodução de algumas práticas corporais.

Desta maneira, apresenta-se neste trabalho um relato sobre uma prática pedagógica, desenvolvida em um Colégio Público da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Livramento de Nossa Senhora, estado da Bahia. Os atores envolvidos foram estudantes de ambos os sexos, em uma faixa etária entre dez e doze anos, com uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental.

O principal objetivo desta prática foi desenvolver um espaço propício para análise da prática do futsal, dentro das aulas de Educação Física. Buscou-se focar na leitura dos sentidos e significados que são estabelecidos a partir da socialização entre meninos e meninas durante as partidas de futebol/futsal e os fatos do cotidiano de cada um, ou seja, as relações de gênero e o contexto de sua consolidação. Nesse sentido, partimos do entendimento que as aulas devem constituir-se de um espaço destinado principalmente para análise das tensões, das leituras de mundo dos estudantes, e principalmente para apresentar os possíveis avanços a respeito do entendimento sobre o elemento tematizado.

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para a obtensão dos resultados e suas respectivas análises foram utilizados os registros reflexivos, estes consistiram em um registro escrito, realizado após as aulas, nos quais o professor relatava as experiências vivenciadas em sala de aula, assim como a participação dos estudantes, suas falas, reações durante as vivências e debates.

No ano letivo 2016, tendo como base os pressupostos que fundamentam a Perspectiva Cultural da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2008), iniciaram-se os trabalhos com a realização de um mapeamento, que de acordo com Neira (2011) significa identificar as diversas manifestações corporais que estão disponíveis aos estudantes, mesmo que não componham as suas experiências, mas que se encontram no entorno da escola ou em um universo cultural mais amplo.

Para isso, foi proposto à turma, que era composta por cerca de 35 estudantes, que construíssem um painel temático, no intuito de responder o que é Educação Física, e como a mesma se manifesta em seu cotidiano, através da diversidade dos elementos da cultura corporal. Os estudantes foram divididos em grupos e cada um tinha uma cartolina para o registro coletivo, e ao mesmo tempo individual, de acordo a variedade de elementos que foram surgindo.

Figura 1: Estudantes confeccionando o painel temático



Após esta primeira ação, identificou-se uma concepção exclusivamente biológica e esportivista sobre a Educação Física. Dentre as várias manifestações da cultura corporal, notou-se a presença marcante do futsal, que foi então a manifestação selecionada para a devida tematização. De acordo com Neira (2011), esta etapa refere-se a uma reconstrução dos conhecimentos vinculados a determinado elemento da cultura corporal, conferindo-lhe novos sentidos e significados.

Iniciou-se então o diálogo com os estudantes na tentativa de identificar as suas experiências com o futsal – o que, na perspectiva cultural, pode ser entendido como uma das formas de se realizar um aprofundamento das práticas corporais e as suas variações, que caracterizam a cultura de um determinado grupo. Desse diálogo, ficou notório como o futsal é vivenciado no cotidiano dos estudantes, assim como são estabelecidas as suas diversas variações, sentidos e significados atrelados a sua prática. Os estudantes destacaram os vários significados atribuídos ao futsal, como lazer, entretenimento, competição, e o principal destaque, e que foi instigado à discussão pelos próprios estudantes, foram as questões sobre as relações de gênero existentes no futsal.

Na aula seguinte, realizou-se uma atividade de leitura e interpretação de textos (reportagens). Estas foram selecionadas pelo professor e abordavam vários aspectos relacionados à prática deste esporte, como: o futsal e o mundo dos negócios, o futsal e o

papel de um líder, o futsal feminino, o futsal e a formação educacional dos jogadores, futsal e sua profissionalização.

Após a leitura destas reportagens, cada equipe respondeu um questionário sobre as mesmas, no qual relacionava a matéria com o seu cotidiano. Ao final, cada equipe apresentou uma breve síntese sobre as reportagens e responderam as questões perante a turma, no intuito de uma melhor socialização das temáticas. Esta ação necessitou de mais de uma aula, pois além de acontecer a dinâmica de trabalho em grupo, necessitava o debate e a leitura constante das reportagens, com a participação dos estudantes.

Outra etapa importante foi a vivência, aulas pelas quais se pode observar e problematizar várias situações que evidenciavam alguns tensionamentos sobre as questões de gênero.

A experiência aqui relatada teve a duração de uma unidade, que compreende o período de dois meses e meio de aulas dentro do planejamento escolar. No sistema de ensino vinculado, o ano letivo é dividido em quatro unidades e o trabalho se desenvolveu na segunda unidade do ano letivo de 2016.

RELATO E DISCUSSÃO

A seleção do tema a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física consolidou-se a partir do mapeamento do patrimônio cultural corporal da comunidade, de acordo com o que defende o Currículo Cultural da Educação Física. Nesse primeiro momento, nota-se que a partir de uma ação simples, ocorreu uma possibilidade mais efetiva para a compreensão e leitura da realidade dos estudantes, ou seja, de um melhor (re)conhecimento das várias manifestações da cultura corporal pertencentes à comunidade escolar.

Um ponto que merece destaque na fala destes estudantes é a percepção sobre a Educação Física e suas manifestações. Por suas falas, notou-se uma visão pautada nos esportes, e principalmente na monocultura esportiva do futebol/futsal. Diferentemente do cenário encontrado, de acordo com Castellani Filho *et al.* (2009), o estudo do futebol nas aulas de Educação Física deve abordar os seus vários aspectos: o futebol como jogo, como espetáculo esportivo, enquanto processo de trabalho, enquanto jogo popularmente praticado e principalmente por uma análise dos seus sentidos e significados, em suas diversas manifestações.

O principal ponto de destaque deste trabalho, e que será analisado a partir de agora é a relação de gênero que se estabeleceu durante a prática do futsal. Na primeira vivência,

realizou-se uma ponderação com os estudantes de como é praticado o futsal. Em alguns momentos, durante a vivência, realçando o "inusitado" ou o "naturalizado", surgiram pontos em que a relação de gênero era explicitada, e que necessitavam de atenção e análise, identificado como marcadores sociais.

No primeiro momento, as meninas jogaram uma partida do futsal, enquanto os meninos assistiam. Solicitou-se que os meninos observassem como era o futsal praticado pelas meninas, momento este que foi propositalmente desenvolvido, para uma observação inicial sobre as relações de gênero e a prática esportiva em destaque. Mas, uma ação chamou a atenção, ao mesmo tempo em que alguns criticavam e até mesmo sorriam do jeito de jogar das meninas, muitos começaram a torcer pelas mesmas (gritar seus nomes), ficando notória uma motivação a mais para as garotas. Após isto, formou-se uma roda no meio da quadra e os meninos falaram sobre o jogo. Vale destacar algumas falas dos estudantes: "Professor, queta [sic] com essas meninas... sabem jogar nada, é até engraçado" (ALUNO 01). Após a sua fala outro colega o interrompe e destaca: "Que nada, elas jogaram bem, elas só não jogam o mesmo que a gente, não tem tanta experiência assim" (ALUNO 02).

Salienta-se nas falas dos estudantes, uma relação opressora de gênero que é estabelecida através do esporte, neste caso pelo futsal. Nos seus discursos é perceptível uma visão reduzida à habilidade motora associada à experiência (o contato) com o futsal, consolidando este pensamento, nota-se também uma percepção sob o corpo da mulher, como algo delicado, desprovido da força e destreza necessárias para a prática esportiva.

Uma estudante destacou outro fato em sua fala bastante relevante; ela enfatizou: "Professor, olha pra você ver mesmo, na hora do intervalo só os meninos jogam na quadra, absurdo demais, a gente também tem o direito de usar" (ALUNA 01). De acordo com Goellner (2005), outro aspecto que contribuiu para a não vinculação da mulher com as práticas esportivas, foi (ou pode-se dizer que ainda é) a estrutura de sociedade, em que os espaços sociais são mantidos sob o domínio masculino, baseando-se na justificativa fundamentada em aspectos biológicos.

Naquela primeira fala nota-se uma visão preconceituosa, em que a situação de jogo apresentada, foge dos padrões estabelecidos (padrões masculinos), tornando-se um momento de divertimento, aos olhos dos homens, e que se configura como um espaço de fortalecimento da "lógica masculina". De acordo com Francis (1998), o entendimento de gêneros como opostos não se estabelece apenas entre os adultos, mas os próprios

adolescentes ou crianças constroem os gêneros como opostos, com o propósito de reforçar a percepção consolidada sobre a identidade feminina e masculina. Mas estas relações de gênero durante as aulas de Educação Física nem sempre são nítidas, considerando que por vezes meninos e meninas permanecem juntos durante as atividades.

Nas falas dos alunos há uma convicção que estabelece critérios para a habilidade motora de características biológicas, a partir da comparação entre meninos e meninas, evidenciando a base para este argumento através da comparação entre o desempenho e/ou experiência. Desta forma, Altmann (1999) explica que, é através desta história pautada nas diferenças biológicas/habilidades, que se ocultam relações de poder, marcadas pela dominação masculina, configurando-se desta forma a separação e a hierarquização entre homens e mulheres.

Durante o desenvolvimento das aulas, foi destinado espaço à leitura de reportagens. Estas abordavam temas inerentes ao futsal, como: o mercado de trabalho deste esporte, o histórico educacional dos jogadores, a história das chuteiras, o futebol feminino no Brasil, o papel de um líder em esportes coletivos e o sonho de se tornar um jogador de futebol.

Neste momento, buscou-se uma ampliação da temática desenvolvida com os estudantes, com o intuito de um melhor entendimento sobre o futsal, considerando também a realidade vivenciada na cidade, e proporcionando um aprofundamento do tema. De acordo com Neira (2011), aprofundar dentro do currículo cultural da Educação Física significa conhecer melhor a manifestação corporal objeto de estudo, procurando desvelar os vários aspectos que lhe pertencem e que não emergem nas primeiras leituras, interpretações e vivências.

Ainda neste momento de discussões, a partir das leituras, um fato que chamou a atenção de toda a turma e que acabou despertando para um debate a respeito das representações que são construídas historicamente sob as relações de gênero, tomou força durante a participação de uma das meninas, ao buscarmos situações do cotidiano que auxiliam na consolidação da identidade de gênero, a mesma enfatizou: “Professor, engraçado que é igual quando uma criança nasce, a mãe e a família toda quer saber logo o sexo do bebê, porque se for mulher é tudo rosa, e se for homem tudo azul, nada haver isso, filho meu pode usar rosa” (ALUNA 02).

Nesta fala, nota-se uma percepção sob um simples fato do dia a dia, mas que se apresenta como um elemento de efetivação das relações de gênero e na sua construção de identidade. De acordo com Altmann (1999) não é apenas na escola que acontece a

construção dos gêneros, são em fatos do cotidiano que esta identidade se manifesta e ganha o seu espaço de poder através dos discursos.

Retomando as vivências, em outro momento os meninos jogaram, enquanto as meninas iriam observar os mesmos. Após o jogo, voltamos para o centro da quadra, e as garotas começaram com a análise, na fala de uma das estudantes, ela destacou: "Os meninos jogam bem professor, mas também já nascem com a bola no pé, nunca vi, um vício doido" (ALUNA 03). Nota-se neste pequeno trecho uma percepção da construção histórica a respeito da identidade de gênero, através da observação de um fato do cotidiano, mas que tem o seu papel neste contexto. De acordo com Goellner (2005), desde pequenos os homens são estimulados em várias dimensões, principalmente a corporal, podendo-o "experimentar" o seu corpo em várias ocasiões, dentre essas os esportes, seja na natação, judô, e claro, no futebol.

Sendo assim, após a realização desta prática pedagógica, que foi subsidiada pela Perspectiva Cultural da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2008), pode-se observar um ganho para os estudantes, a começar na percepção e nos tensionamentos que acontecem no dia a dia, no que diz respeito às relações de gênero e sua construção. Certo dia, antes do início de um momento avaliativo, um dos estudantes disse: "Professor, sabe o que tava pensando, o futebol de menino e menina é a mesma coisa, não muda em nada no jogo, a forma de jogar é a mesma" (ALUNO 03). Após a sua afirmação o mesmo foi questionado como chegou a essa percepção, e então ele respondeu: "Porque, observa o jogo é o mesmo, tem gol, tem todo mundo atrás da bola, qual a diferença disso?" (ALUNO 03).

Através deste relato, pode-se destacar o potencial de ressignificação e aprofundamento dos elementos da cultura corporal a partir da perspectiva adotada. Sendo assim, segundo Neira (2011, p. 136), "os aspectos destacados pelos alunos ou pelo professor durante o aprofundamento fomentam novas vertentes de análise, vivências e pesquisas".

Logo, é possível desenvolver uma Educação Física que possa realmente contribuir com uma formação mais crítica e profunda dos estudantes, a partir de um melhor entendimento, aprofundamento e ampliação dos elementos da cultura corporal, e de uma análise da construção histórica dos sentidos e significados destes elementos, possibilitando um conhecimento das vozes que as mesmas representam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta prática pedagógica, pode-se afirmar que, a proposta de desenvolver o futsal a partir da Perspectiva Cultural evidenciou várias situações simples, mas que são as bases para a construção das relações de gênero e sua perpetuação pelo tempo, assim como a efetivação dos sentidos e significados atribuídos aos elementos da cultura corporal. Além disso, verificou-se o quanto são importantes vivências que possam tentar contemplar a todos os estudantes, e de maneira crítica buscar uma valorização das várias manifestações de um elemento da cultura corporal, neste caso o futsal.

Para os estudantes, pode-se notar um novo entendimento sobre a Educação Física, principalmente no que diz respeito aos aspectos metodológicos desta área. Até aquele momento, prevalecia um entendimento que as aulas eram divididas em aulas teóricas, voltadas para a exposição das regras dos esportes, e em aulas práticas destinadas para a vivência das modalidades. Neste contexto, destacaram-se também, através da tematização do futsal, as várias dimensões deste elemento da cultura corporal, evidenciando assim que a Educação Física não se restringe apenas às aulas práticas.

Mesmo sendo tematizado um elemento da cultural corporal que é bastante desenvolvido, pôde-se apresentá-lo em outro formato, destacando relações importantes pelas quais a sociedade consolida a sua estrutura, os seus sentidos e significados.

Contudo, acredita-se que é possível através da Perspectiva Cultural da Educação Física, a construção de uma nova identidade para esta área, assim como a superação de velhos paradigmas que ainda sustentam as práticas pedagógicas de muitos professores e professoras. Desta maneira, oferecer um ambiente com homens e mulheres críticos e participativos, e com um olhar mais aprofundado para as peculiaridades que envolvem a comunidade em que vivem.

Por fim, destaca-se neste escrito, não apenas a valorização de uma nova abordagem da Educação Física, que se baseia em pressupostos contemporâneos, mas sim por apontar para uma sociedade mais tolerante, aprendendo e compreendendo a conviver com o diferente, com o híbrido, a partir do conhecimento de como se dão os processos de formação dos indivíduos, das comunidades, das sociedades e das nações, e é claro, dos sentidos e significados que são construídos e efetivados ao longo dos tempos.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Caderno Cedes*, ano XIX, nº 48, Agosto/1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DA SILVA, Tomaz Tadeu (org). *O que é, afinal, Estudos Culturais?*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editota, 2010.

FRANCIS, Becky. Oppositional positions: Children´s construction of gender in talk and role plays based on adult occupation. *Educational Research*, v. 40, nº 1, 1998, PP. 31-43.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. In: *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, Abr./jun. 2005.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 4. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal:* crítica e alternativas. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense. 1983.

SORROCHE, Eduardo Manzano. Perspectivas dos alunos do ensino fundamental I quanto às aulas de educação física. In: III Encontro Científico e Simpósio de Educação Unisalesiano - Educação e Pesquisa: a produção do conhecimento e a formação de pesquisadores. 2011. Lins. *Anais eletrônicos...* Disponível em: http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2011/publicado/artigo0121.pdf Acesso em: 13 de maio de 2016.