



PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FASE FINAL DA CARREIRA

TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE FINAL PHASE OF THE CAREER

PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA FASE FINAL DE LA CARRERA

Giovana Giannecchini

Prefeitura Municipal de São José, São José, Santa Catarina, Brasil

Email: giovana.giannecchini@gmail.com

Fabrício João Milan

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: fabricio.milan@posgrad.edu.br

Franciane Maria Araldi

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: franciane.m.araldi@hotmail.com

Jessica Cozza

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: jessicacozza@hotmail.com

Alexandra Folle

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: afolle_12@hotmail.com

Viviane Preichardt Duek

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: vividuek@hotmail.com

Gelcemar Oliveira Farias

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: fariasgel@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste estudo descritivo foi analisar as percepções de professores de Educação Física no final da carreira docente em relação à escolha da profissão, a formação inicial e continuada, aos valores atribuídos à profissão e às expectativas iniciais e atuais com a docência. Participaram da investigação dois professores de Educação Física de Santo Amaro da Imperatriz. Para a coleta de informações foi utilizada uma entrevista organizada a partir de temas geradores. Os dados revelaram que a experiência esportiva foi um impulso na escolha profissional. Quanto às expectativas iniciais da carreira elas se distinguem daquelas que se manifestam no final da carreira, especialmente pelo desejo inicial dos professores, em trabalhar com treinamento esportivo, de modo a garantir sua estabilidade financeira. Pode-se concluir que o cenário volta-se a pretensão dos professores de manterem-se ativos e com fora do ambiente escolar, fato que representa uma mudança singular na fase final da carreira.

Palavras-chave: Educação Física e Treinamento; Progressão na Carreira; Professor.



ABSTRACT

The purpose of this descriptive study was to analyze the perceptions of Physical Education teachers at the end of their teaching career in relation to the choice of profession, initial and continued training, the values attributed to the profession and the initial and current expectations with teaching. Two physical education teachers from Santo Amaro da Imperatriz participated in the research. For the collection of information an interview was organized based on generating themes. The data revealed that the sports experience was a boost in professional choice. As for the initial expectations of the career they are different from those that manifest at the end of the career, especially by the initial desire of the teachers, to work with sports training, in order to guarantee their financial stability. It can be concluded that the scenario turns to the pretension of the teachers to remain active and out of the school environment, a fact that represents a singular change in the final phase of the career.

Keywords: Physical Education and Training; Career Mobility; Teacher.

RESUMEN

El objetivo de este estudio descriptivo fue analizar las percepciones de profesores de Educación Física al final de la carrera docente en relación a la elección de la profesión, la formación inicial y continuada, a los valores atribuidos a la profesión ya las expectativas iniciales y actuales con la docencia. Participaron de la investigación dos profesores de Educación Física de Santo Amaro de la Emperatriz. Para la recolección de informaciones se utilizó una entrevista organizada a partir de temas generadores. Los datos revelaron que la experiencia deportiva fue un impulso en la elección profesional. En cuanto a las expectativas iniciales de la carrera, se distinguen de aquellas que se manifiestan al final de la carrera, especialmente por el deseo inicial de los profesores, en trabajar con entrenamiento deportivo, para garantizar su estabilidad financiera. Se puede concluir que el escenario se vuelve a la pretensión de los profesores de mantenerse activos y con fuera del ambiente escolar, hecho que representa un cambio singular en la fase final de la carrera.

Palabras clave: Educación y Entrenamiento Físico; Movilidad Laboral; Profesores.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional docente pode iniciar-se ainda no período escolar, haja vista que as relações familiares e as experiências anteriores são mediadoras da escolha por esta profissão. Destaca-se nesse processo a socialização antecipatória, a qual se configura como os primeiros contatos com a profissão, mediante as relações com os pares, os familiares ou com outros mecanismos que possibilitem compreender a carreira docente no seu todo.

Nesta trajetória, acabam sendo inseridos acontecimentos e fatos que se tornam marcantes no decorrer da vida do indivíduo (BARROS, 2011; GOMES; QUEIRÓS; BATISTA, 2014). A partir deste cenário, em que o desenvolvimento profissional é entendido como um *continuum*, o saber do docente se torna um saber social, atribuído à socialização profissional. Apesar de esta relação permear, especialmente, as fases

iniciais da carreira, momento em que o docente apresenta mais incertezas e indecisões (BOTH, 2016; ILHA; KRUG, 2016), o período de compreensão do seu ambiente de trabalho, as relações e as trocas com outros profissionais irão complementar, constantemente toda sua carreira e a sua formação continuada (LUDKE, 1996; TARDIF, 2012).

Nesta perspectiva, a carreira docente pode ser marcada por determinadas fases, etapas ou ciclos, sendo que a partir de cada contexto de intervenção o professor passa a apresentar características diferenciadas ou similares (HUBERMAN, 2000; FARIAS; NASCIMENTO, 2012). Investigações centradas na carreira de professores, tanto na escola quanto na universidade, revelam que a satisfação com a docência é percebida com maior intensidade em professores no final da carreira. No contexto universitário, a satisfação está associada ao relacionamento com os alunos, às possibilidades



do desenvolvimento da pesquisa e da extensão universitária. Por outro lado, com o desenrolar da atividade docente no ambiente escolar e com o avanço da idade, tendem a surgir problemas de saúde e de fadiga, preocupações com os alunos agressivos, bem como a redução da eficácia (CARDOSO; COSTA, 2016; ARAÚJO; MIRANDA; PEREIRA, 2017).

Na área da Educação Física, estudos recentes buscam discutir os ciclos da carreira docente sob diversas óticas, relacionadas nomeadamente aos motivos de influência dos professores em permanecer ou abandonar a carreira (FAVATTO; BOTH, 2018, no prelo), as competências profissionais (SANTOS et al., 2018, no prelo; FARIAS; BATISTA; NASCIMENTO, 2012), a análise da carreira docente de professores e as autopercepções acerca da carreira (FARIAS et al., 2018; BAHIA et al., 2018), ao processo de formação continuada (ROSSI; HUNGER, 2012), ao esgotamento profissional (SANTINI; MOLINA NETO, 2005), a gestão da aula (CLARO JÚNIOR.; FILGUEIRAS, 2009), entre outros. Nestes casos, a construção da carreira docente se dá mediante distintas experiências adquiridas ao longo da vida, sendo estas disjuntaras e episódios que estimulam a reflexão e a tomada de decisões em relação às mudanças que podem ou não ocorrer (JARVIS, 2006; GONÇALVES, 2009).

No que tange, especificamente, a fase final do percurso de atuação do professor de Educação Física, esta pode ser considerada como uma das mais marcantes, visto que o docente já passou por experiências que possibilitaram a construção de saberes, de competências e adquiriram conhecimentos que podem ser sistematizados e redimensionados na sua intervenção profissional (FARIAS; NASCIMENTO, 2012; FOLLE; NASCIMENTO, 2009). O professor na fase final da carreira, fase denominada por Huberman (2000) como desinvestimento, apresenta uma característica de 'libertação' progressiva, demonstrando maior atenção para a sua vida pessoal e buscando desvincular-se, paulatinamente, das relações com o ambiente escolar. Enquanto, os professores da etapa de renovação do interesse e desencanto, proposta por Gonçalves (2009), apresentam características

de cansaço, saturação e impaciência pelo aguardo da aposentadoria, os professores da fase de renovação na carreira, destacada por Farias e Nascimento (2012), apresentam características de satisfação e manifestam perspectivas quanto a novos olhares sobre a docência. Por sua vez, os docentes na fase de maturidade ou estabilização, referendados na classificação proposta por Nascimento e Graça (1998), encontram-se em um período de reflexão sobre a sua rotina profissional, questionando seus métodos e olhares sobre a carreira e o aluno. Por fim, os professores da fase distinta, segundo Steffy e colaboradores (2000), caracterizam-se como docentes muito experientes e exemplos de profissionais competentes.

Com esse propósito, o objetivo deste estudo foi analisar as percepções de professores de Educação Física no final da carreira docente, em relação à escolha da profissão, à relação da formação inicial e continuada com a carreira docente, aos valores atribuídos à profissão e às expectativas iniciais e atuais com a docência.

MÉTODO

O estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva, com uma abordagem qualitativa das informações. Participaram dois professores de Educação Física que se encontram no final da carreira e atuam na rede municipal de Santo Amaro da Imperatriz (Santa Catarina). Para a classificação dos docentes na fase final da carreira, utilizou-se a proposta de Farias e Nascimento (2012), a qual compreende a carreira a partir de ciclos de desenvolvimento profissional, a saber: entrada na carreira (1 a 4 anos de docência); consolidação das competências profissionais na carreira (5 a 9 anos de docência); afirmação e diversificação na carreira (10 a 19 anos de docência); renovação na carreira (20 a 27 anos de docência) e maturidade na carreira (28 a 38 anos de docência).

Nesta perspectiva, como critérios de inclusão para participar do estudo, o professor deveria: a) estar no ciclo de renovação ou maturidade na carreira; b) atuar na docência (em sala de aula), podendo ser tanto em caráter



efetivo quanto temporário. Destaca-se que apenas dois professores, um em cada ciclo da carreira docente, atenderam aos critérios selecionados. Além disso, evidencia-se que, de modo a preservar a identidade e garantir o anonimato dos docentes, eles foram renomeados, no estudo, como João e Maria.

A professora do ciclo de Renovação (Maria) concluiu a sua formação inicial em Educação Física em 1989, na Universidade Federal de Santa Catarina, possui 27 anos de carreira e atua nos anos iniciais do ensino fundamental (1^a ao 5^a ano). O professor do ciclo de maturidade (João) concluiu sua formação inicial em Educação Física em 1986, na Universidade do Estado de Santa Catarina, possui 32 anos de carreira e atua nos anos finais do ensino fundamental (6 ao 9 ano), além de possuir cargo administrativo na Fundação Catarinense de Esporte.

Para a recolha das informações foi utilizado o roteiro de entrevista proposto por Folle e colaboradores (2009), o qual é organizado a partir dos seguintes temas geradores: a) elementos constituintes da sua vida pessoal que influenciaram a escolha profissional; b) relação entre a formação inicial e continuada e a carreira docente; c) valores atribuídos à carreira docente; d) expectativas frente a carreira docente.

As duas entrevistas foram realizadas, por uma única pesquisadora, nas escolas em que os professores atuam, no horário de hora-atividade destes. Foi realizado um único encontro com cada professor, sendo que as entrevistas foram gravadas com auxílio de gravador digital portátil e, posteriormente, transcritas e retornadas aos professores para que estes confirmassem as informações transcritas, acrescentassem ou retirassem informações, caso julgassem necessário.

Cabe destacar que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob o parecer 1.553.817/2016. Ressalta-se que os professores que participaram do estudo leram e concordaram com o que estava exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e no Termo de Consentimento para Fotografias, Vídeos e Gravações.

Os dados foram analisados, considerando os procedimentos de análise de conteúdo propostos por Bardin (2011), no que tange a abertura das categorias de análise mediante as falas emitidas pelos professores de Educação Física investigados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As narrativas dos professores de Educação Física em final de carreira na rede municipal de ensino de Santo Amaro da Imperatriz revelaram informações importantes sobre a percepção destes em relação aos motivos que os levaram a escolher a docência em Educação Física como profissão e a permanecer na carreira docente ao longo do desenvolvimento profissional, a relação estabelecida entre o processo de formação inicial e continuada e a carreira docente, bem como os valores atribuídos à docência e às expectativas profissionais dos professores.

Escolha da profissão: a educação física como espaço de intervenção profissional

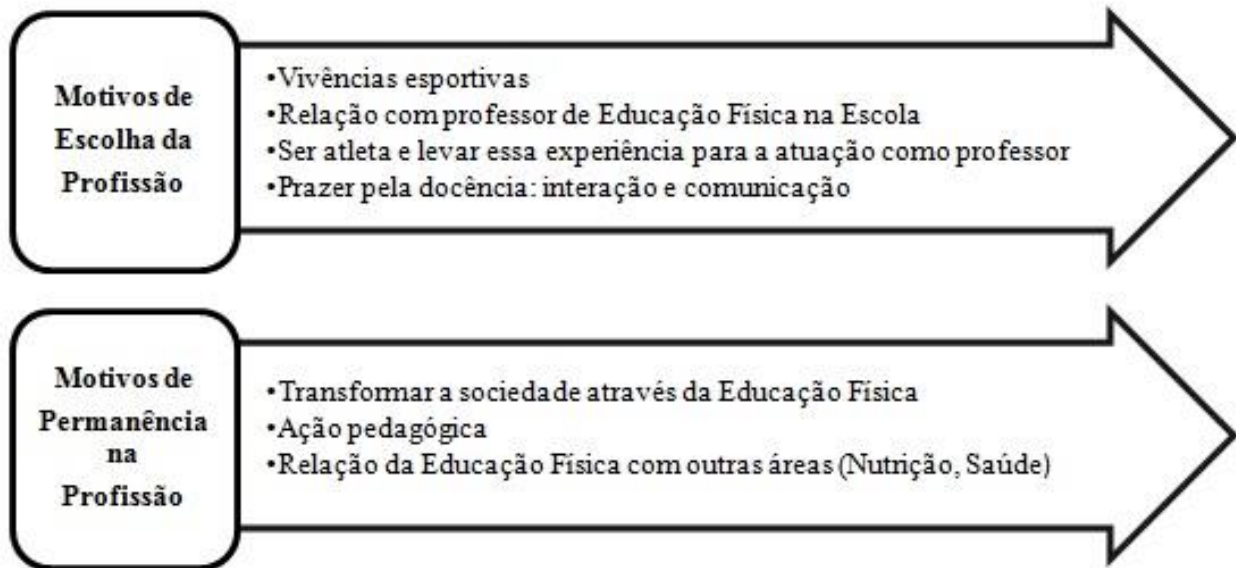
A escolha da profissão é um processo árduo influenciado por questões, tanto pedagógicas quanto pessoais ou de influências externas (GONÇALVES, 2009). Desta forma, a escolha profissional para alguns professores ocorre quando são muito jovens e podem ser entusiasmados por fatores como as imposições social e familiar, o acesso facilitado e as disponibilidades dos cursos de licenciaturas (OLIVEIRA, 2000; PRADO, 2007). Nesta perspectiva, destaca-se que para a análise dos elementos que interferem na escolha da profissão, foram elencados os motivos de escolha da docência em Educação Física como profissão; e os motivos de permanência na carreira docente nesta área do conhecimento na rede de ensino investigada, conforme ilustrado na Figura 1. Os resultados obtidos evidenciaram que esta escolha se deu, especialmente, por questões pessoais relativas à relação individual estabelecida com o esporte e a Educação Física (intrínsecas),



enquanto a permanência na carreira docente no ambiente escolar se deu pela aproximação

estabelecida com a docência e por valores altruístas.

Figura 1 – Motivos relacionados à escolha profissional



Fonte: construção dos autores

A importância das relações anteriores à escolha profissional, em específico, as relações familiares, o contato com o esporte e a referência do professor de Educação Física do período de formação primária, realmente se apresentam como fatores norteadores da escolha profissional (BETTI; MIZUKAMI, 1997; NASCIMENTO, 2002). Assim, com relação aos motivos de escolha da profissão, observa-se que os professores João e Maria tiveram uma experiência esportiva marcante antes do ingresso no ensino superior, a qual os levou a optarem pela escolha do curso de Educação Física, enquanto formação inicial. Neste caso, ambos foram atletas representantes das modalidades de voleibol e handebol no município de Santo Amaro da Imperatriz.

Esta identificação com a prática de modalidades esportivas se caracteriza como um processo de socialização antecipatória, a qual estabelece influências que se tornam decisivas para o ingresso na formação inicial, sendo o contato e a familiarização fatores determinantes, tanto para a escolha profissional quanto para as primeiras experiências vivenciadas no mercado de trabalho (GOMES; QUEIRÓS; BATISTA, 2014). Deste modo, enfatiza-se que as

informações repassadas pelos professores reforçam que a prática esportiva como atleta profissional ou amador de qualquer modalidade durante a vida do indivíduo realmente se caracteriza como um fator preponderante no momento da escolha profissional na área da Educação Física (FOLLE et al., 2009; GOMES; QUEIRÓS; BATISTA, 2014).

Nesta perspectiva, o professor João destacou a relação entre ser atleta e poder atuar como professor de Educação Física, conciliando o esporte com a docência, pois as experiências acerca da modalidade esportiva atribuíram-lhe conhecimentos sobre este contexto. Deste modo, percebe-se que o professor de Educação Física pode transferir experiências da sua realidade social para o contexto escolar, (re) adequando a realidade da escola (MARTINS JÚNIOR, 2008).

Outro fator evidenciado, especificamente, pela professora Maria, foi a relação estabelecida com a sua professora de Educação Física no período escolar, relatando a influência positiva e motivadora que esta proporcionou em termos de prática esportiva, tornando-se referência como representante da disciplina e motivo de escolha pela profissão. Além disso, a professora destacou a relação entre o prazer em trabalhar e a



satisfação docente. Sendo assim, informou que optou pela docência em Educação Física por gostar e se sentir bem nesta área do conhecimento e, ao reconhecer a importância da comunicação entre professor e aluno, buscou essa profissão como possibilidade de ouvir, bem como compreender as crianças, enquanto manifestação de habilidades de expressão e formas diferenciadas de transmitir o conhecimento, interagindo e entendendo melhor às pessoas.

Tais motivos relatados pela professora Maria evidenciaram que as competências profissionais na docência são compreendidas como habilidades que os docentes desempenham durante a sua prática, sendo a competência cognitiva contextual (NASCIMENTO, 1999; FARIAS et al., 2012), no caso particular desta professora, a que melhor revela os aspectos de preocupação com as necessidades e as potencialidades dos alunos, ou seja, aspectos mais intrínsecos à ação docente.

A investigação dos motivos de permanência revelou que ambos os professores, atualmente, se mantêm na docência em Educação Física por motivos distintos aos que os levaram a escolher essa profissão. O professor João destacou a importância em transformar a criança e a sociedade através da Educação Física, apresentando motivos de caráter altruístas, substituindo os fatores pessoais ligados à prática esportiva. Da mesma forma, que a professora Maria destacou que os motivos atuais não correspondem mais ao esporte ou ao componente técnico da Educação Física, mas a ação pedagógica possibilitada pela disciplina e a aproximação desta, com as áreas de nutrição e saúde.

Tais informações corroboram a indicação de Gonçalves (2009) de que os professores da fase de renovação do interesse e desencanto apresentam maior capacidade de reflexão quanto a sua prática docente, caracterizando um período de mudanças, de renovações acerca da atuação

profissional e de opções. Neste sentido, o professor na fase de renovação, de acordo com Farias e Nascimento (2012), apresenta uma característica de reconstrução das suas práticas pedagógicas, revelando novos olhares sobre a sua carreira profissional, pois as experiências ocorridas no decorrer da intervenção, certamente provocadas por ações mediadoras, promulgam um novo olhar profissional que o e sobre novos motivos que o entusiasmo em sua profissão.

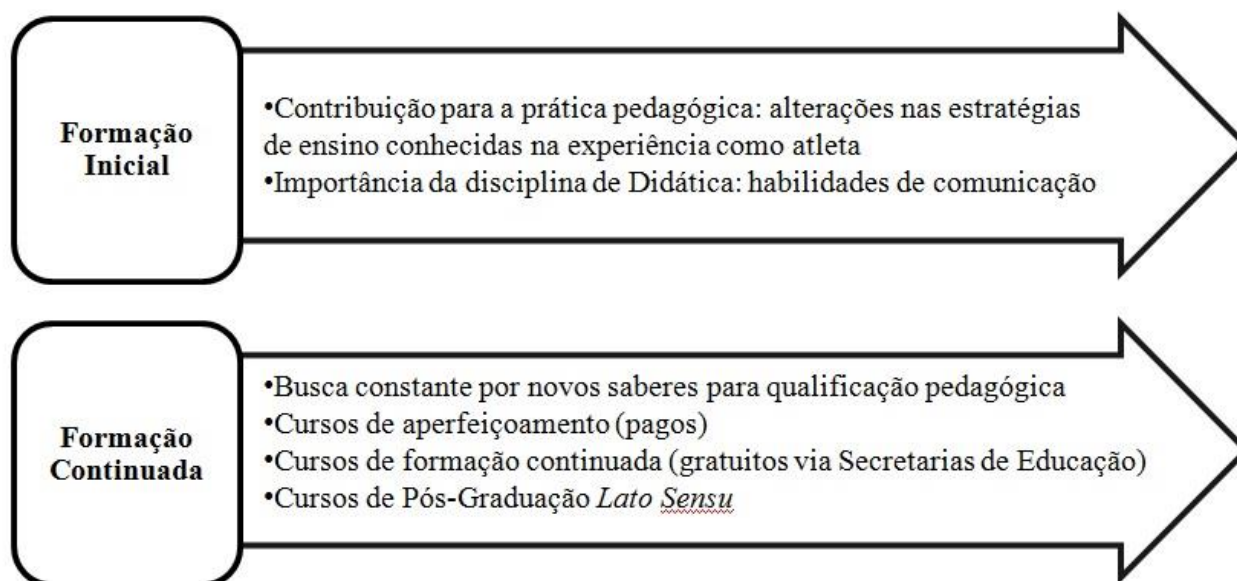
Formação inicial e continuada: repercussões na carreira docente

O período de formação inicial contribui para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos durante a prática. Neste momento, o docente ao adentrar no contexto escolar realiza trocas de experiências com os professores da mesma área ou de áreas distintas, possibilitando um saber em constate reconstrução (BETTI; MIZUKAMI, 1997), algo que, de certa maneira, conduz o professor à produção de inovações no cotidiano de sua aula, preocupando-se com a relevância do conteúdo a ser trabalhado, o que para Silva e Bracht (2012), está intimamente ligado às histórias de vida dos professores, bem como a maneira como se relacionam com sua profissão e com os seus pares. Desta forma, as trocas de experiências e o diálogo entre os professores concretizam saberes construídos na prática docente, sendo este processo de socialização profissional decisivo nas ações e nas práticas desempenhadas no cotidiano (NÓVOA, 1992).

Neste sentido, a análise estabelecida na relação entre a formação inicial e a carreira docente dos professores de Educação Física evidenciou a percepção dos professores João e Maria de que esta etapa formativa proporcionou contribuições para o desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula quando ingressaram no mercado de trabalho (Figura 2).



Figura 2 – Motivos relacionados à escolha profissional



Fonte: construção dos autores

Especialmente, a professora Maria relatou que a formação inicial contribuiu para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, pois as vivências sobre a modalidade na qual era atleta foram desenvolvidas na escola sobre uma determinada perspectiva didática e ao longo do curso teve a possibilidade de aprender outras estratégias para atuação profissional, até mesmo com o esporte. Neste caso, reflete-se que as experiências no contexto universitário podem levar os professores a desenvolverem concepções pedagógicas que, posteriormente, a partir da especificidade do contexto profissional em que irão atuar e das habilidades e competências profissionais que conseguirão adquirir, poderão delinear a forma que estes irão intervir pedagogicamente na escola (MARTINS JÚNIOR, 2008). Para Tardif (2012), isso representa uma fase crítica da carreira docente, na qual ocorre o choque com a realidade ou o choque de transição, caracterizado pela modificação de uma concepção de estudante para uma concepção de professor, em que a vida de trabalho apresenta-se mais exigente e o tempo e a identidade profissional começam a ser construídos de fato, apoiados na bagagem da formação inicial, como experiências, conteúdos, entre outros.

Por sua vez, a importância da disciplina de didática na formação inicial é destacada pelo

professor João, pois o conhecimento adquirido auxiliou na aquisição de habilidades como a comunicação, que pôde ser aprimorada durante a fase de indução. É perceptível que a formação inicial deve fornecer subsídios para que o professor aprimore os saberes que irão norteá-lo na construção da carreira docente, contemplando disciplinas indispensáveis para o conhecimento básico de disciplinas voltadas para a formação integral do aluno (FARIAS, 2010).

Neste sentido, enfatiza-se que a atualização profissional, na perspectiva de busca de novos saberes após a formação inicial, foi destacada pelos professores João e Maria ao se referirem ao processo de formação continuada e sua influência na qualificação da intervenção pedagógica (Figura 2). A professora Maria apontou os cursos de aperfeiçoamento específicos da área relacionados a recreação na escola, pois este conteúdo, para ela, aparece como central nas séries iniciais. Todavia, a professora relatou que, para além da capacitação voltada para o trabalho desenvolvido na escola, realizou especialização (pós-graduação *lato sensu*) em atividades aquáticas, hidroterapia e hidroginástica, no intuito de atender às demandas da atuação profissional referentes ao período em que trabalhou também em academias.

O professor João ressaltou a importância da oferta de cursos pela Secretaria de Educação do



Estado de Santa Catarina e Prefeituras Municipais a fim de que os professores se capacitem no decorrer do exercício profissional, sendo os espaços de atuação contribuintes do processo formativo e não ficando somente a cargo do profissional a procura por formação que lhe permita melhorar sua prática profissional. Por outro lado, este docente buscou, para além das formações fornecidas pelas secretarias, cursos de especialização em Educação Física Infantil e em Educação Especial, formações *lato sensu* que auxiliaram a suprir necessidades profissionais que a formação inicial não deu conta de auxiliá-lo, mas que eram vivenciadas cotidianamente nos diferentes contextos da escola e ele sentia que precisava de maior suporte para enfrentá-las.

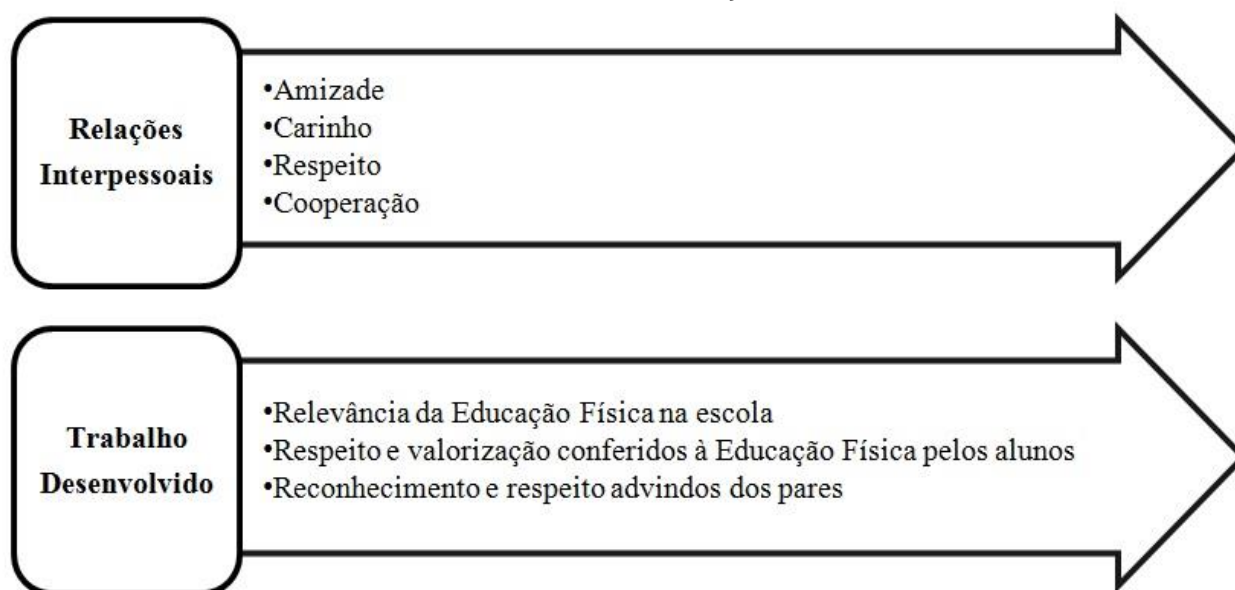
Desta forma, observa-se a preocupação do professor com a sua ação pedagógica precisa buscar, para além do que lhe é ofertado, um processo de formação continuada que lhe permita aprimorar estudos específicos e adquirir novos conhecimentos (FARIAS, 2010), passíveis de

serem (re)dimensionados na intervenção e que estejam de acordo com as necessidades que enfrenta no cotidiano de sua atuação frente aos alunos. Neste caso, destacam-se as iniciativas de curso de pós-graduação *lato sensu* vinculadas às universidades, as quais possibilitam um engrandecimento do conhecimento do professor e a qualificação das ações pedagógicas na escola (BAHIA, 2016).

Valores atribuídos a carreira docente: a importância da relação com os alunos

As informações relativas aos valores atribuídos pelos professores de Educação Física à docência no ambiente escolar revelaram que estes são construídos e modificados ao longo do desenvolvimento profissional docente, em virtude das experiências adquiridas no convívio com alunos e colegas de profissão (Figura 3).

Figura 3 – Valores atribuídos à docência escolar em Educação Física



Fonte: construção dos autores

Neste cenário, os professores João e Maria destacaram como valores atribuídos à docência na escola, as relações de amizade, o carinho efetivo entre alunos e professores, além das atitudes de respeito e de cooperação entre os pares. A professora Maria relatou ainda a questão da consciência corporal desenvolvida pelos

alunos e os hábitos de atividades físicas adquiridos, a partir da inserção deles nas suas aulas durante a vida escolar. Por sua vez, o professor João enfatizou com maior propriedade as relações de amizade e o afeto instituídos entre alunos e professores ao decorrer da carreira.



A relação entre aluno e professor, de acordo com Farias (2010), tem sido manifestada de forma positiva pelos professores ao longo de carreira dos profissionais de Educação Física inseridos nas escolas de educação básica, sendo que os docentes dos ciclos de diversificação e estabilização (meio e final da carreira) manifestam a importância de saber também a opinião dos estudantes sobre a relação professor-aluno para o processo pedagógico. Para Cunha (1996), a construção da relação professor-aluno é imbricada pela interferência de aspectos como a maneira do professor lidar com o conteúdo de ensino e com a metodologia assumida por ele, visto que este docente necessita estar comprometido com a aprendizagem de seus alunos, estimulando-os a construir os conhecimentos de maneira conjunta.

Com relação à atribuição de valores da escola e dos alunos à profissão, a professora Maria destaca o valor conferido à disciplina por estes, pelo fato deles respeitarem e valorizarem as suas decisões. Esta relação é justificada pelo tempo de serviço na unidade escolar e pelo bom convívio que construiu com os estudantes durante a sua trajetória. Ao mesmo tempo em que a professora afirma que a disciplina de Educação Física consegue estabelecer um bom diálogo com as demais áreas do conhecimento e que, ao longo da sua permanência na escola, o trabalho desenvolvido por ela vem sendo reconhecido e respeitado pelas colegas de profissão, fruto das relações estabelecidas com os pares.

A motivação para que o professor desempenhe bons trabalhos na escola, muitas vezes vem da valorização demonstrada pelos alunos, direção escolar e comunidade (BETTI; MIZUKAMI, 1997). O estudo de Farias e colaboradores (2012), vem corroborar com esta perspectiva, a medida que revela a relação dos aspectos motivacionais a fatores como o citado, bem como a outros fatores associados, a saber, o desejo do docente em se manter atualizado ao longo de sua carreira, a motivação pela paixão em ensinar, a oportunidade de modificar socialmente os alunos e a comunidade escolar, entre outros. Em contraste, a falta de incentivo por políticas educacionais comprometidas com o

setor, somadas ao descaso do governo com o cenário educacional, são realidades presentes (SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002).

O professor João destaca que o professor de Educação Física deve construir o seu espaço na escola, ele deve desenvolver um bom trabalho, demonstrando a relevância da disciplina na formação integral dos alunos de modo a obter um retorno positivo da escola. O reconhecimento da profissão na escola possibilita um crescimento profissional docente em constante construção, pois um docente motivado busca novos saberes e reafirma a vontade de permanência na docência (FARIAS et al., 2012). Em contrapartida, se a escola não atribui valor para a disciplina e não reconhece o professor como mediador deste saber, pode estar contribuindo para o desinvestimento pedagógico do docente, afetando as práticas pedagógicas de qualidade (MACHADO et al., 2010). Tal fato é apontado na investigação de Folle e colaboradores (2009), ao constatar que uma professora, com mais de 20 anos de docência, revela o descontentamento com o setor público no tocante à educação e o ressentimento devido à desvalorização da comunidade escolar sobre suas conquistas em tempos anteriores.

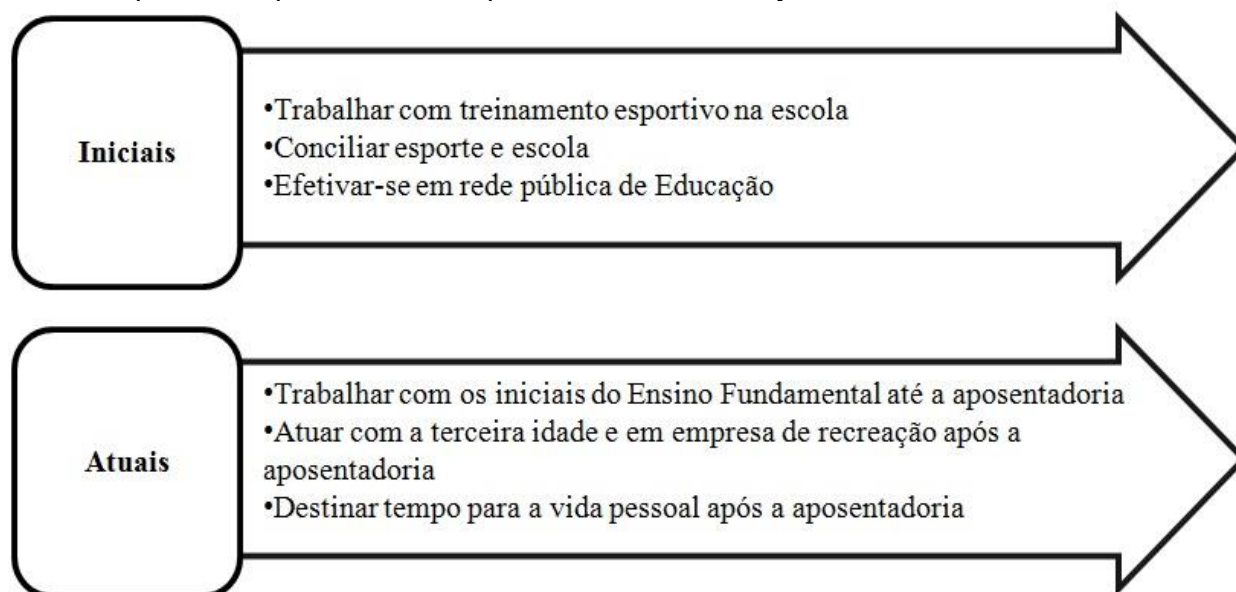
Expectativas profissionais: o que se esperava da docência e o que se espera na proximidade do fim de uma carreira

As expectativas profissionais são construídas e modificadas no decorrer da carreira docente, mediante situações reflexivas em que se considera o indivíduo como um todo (JARVIS, 2006). Neste caso, o contato com outras realidades, as transformações intrínsecas e a capacidade do indivíduo de adaptar-se ao novo acabam por fazer com que as expectativas iniciais sobre uma profissão sejam alteradas ou reforçadas cotidianamente. Desta forma, as expectativas profissionais são classificadas em duas categorias: expectativas extrínsecas, que abordam aspectos relacionados aos alunos, à sociedade e à profissão; e as expectativas intrínsecas, que se retratam a individualidade do professor como pessoa (FARIAS, 2010). Neste

sentido, destaca-se que as expectativas frente à carreira docente dos professores de Educação Física foram analisadas no intuito de se caracterizar as expectativas ao término da formação inicial e as expectativas atuais em relação ao desenvolvimento profissional docente (Figura 4). Neste cenário, evidencia-se que as narrativas dos professores de Educação Física sobre suas expectativas profissionais ao final do

curso de formação inicial coadunam com os motivos que o levaram a escolher a Educação Física como profissão (vínculo com o esporte), assim como as expectativas atuais se afastam desta preocupação inicial em atuar com o esporte, visando atualmente expectativas de reinserção no mercado de trabalho fora do ambiente escolar.

Figura 4 – Expectativas profissionais de professores de Educação Física



Fonte: construção dos autores

As expectativas da professora Maria, ao final de sua formação inicial, era a de trabalhar com o treinamento específico do voleibol na escola, mas após iniciar o trabalho na unidade escolar percebeu que a metodologia do treinamento não seria possível neste contexto. A professora, também relatou que se sentiu um pouco perdida e foi buscar cursos, métodos e abordagens diferenciadas para trabalhar na escola e, assim, poder tornar possível suas expectativas de atuação profissional. A experiência da professora Maria na busca de aprimoramento pedagógico que a levasse a atingir suas expectativas com o trabalho desenvolvido na escola remete a reflexão de que o professor no início da carreira segue uma referência da sua formação inicial ou escolar, pois em alguns casos não se sente seguro quanto as suas habilidades e suas competências para a intervenção em sala de aula. Com isso, buscam

formas de aprimorar seus conhecimentos e desenvolver suas habilidades e competências, compartilhando experiências com outros professores, projetos interdisciplinares e buscando fontes de formação continuada que auxiliem nesta construção e no alcance de seus objetivos (BETTI; MIZUKAMI, 1997).

O professor João destacou que sua expectativa inicial na profissão era conciliar o esporte com a escola, pois antes de realizar a formação em Educação Física, já atuava como docente e desempenhava atividades esportivas, precisando de remuneração para manter os gastos. Nesta perspectiva, o professor informou que primeiramente foi para a escola porque precisava da estabilidade profissional com a prática esportiva. Após iniciar os trabalhos na escola, logo pensou em prestar um concurso público para a efetivação no cargo, o mesmo ocorrendo meses depois. As características do



professor João refletem a busca pela consolidação pedagógica, pelo sentimento de competência e segurança, respaldados pelo comprometimento dispensado na carreira e pela preocupação com os objetivos didáticos desta função (HUBERMAN, 2000). Há também outro ponto importante neste quesito, que é a capacidade de gerir o processo de ensino e de aprendizagem, abarcada num início problemático ou fácil (GONÇALVES, 2009). A questão do concurso público é ainda evidenciada no estudo de Both et al. (2014), em que os professores revelam ser esta maneira de ingresso na docência um dos maiores fatores de satisfação na carreira, o que invariavelmente relaciona-se à estabilidade e corresponde a uma forte expectativa no ingresso no mercado de trabalho.

Embora a literatura apresente que o final da carreira docente é marcado por sentimentos de ressentimento, recuo e desvalorização profissional (HUBERMAN, 2000; HOPF; CANFIELD, 2001; FOLLE et al., 2009), neste estudo a professora Maria destacou que, atualmente, pretende continuar trabalhando na escola, estando motivada e querendo continuar com os trabalhos nos anos iniciais. Além disso, revela que após a aposentadoria deseja continuar atuando na Educação Física, mas com o público da terceira idade. As expectativas da professora Maria corroboram a indicação de Farias e Nascimento (2012) de que os professores da fase de renovação na carreira apresentam características de satisfação e manifestam perspectivas quanto a novos olhares sobre a docência, pois o professor desta fase não revela características de abandono quanto a carreira, mas procura ações de mudança, reconstrução e novas perspectivas quanto à docência.

Neste sentido, uma das características que deve ser evidenciada e fortalecida na carreira do professor é ele colocar-se numa posição de continuidade, permitindo o que Steffy e colaboradores (2000), caracterizam como fase emérita dos ciclos de vida docente. Momento, no qual após a aposentadoria o professor permanece ou retorna para a sua profissão e com os seus conhecimentos e competências adquiridas visa dar continuidade a ações de contribuição para com a educação. Desta forma, os professores da

fase emérita, após se aposentarem, dependendo das experiências vivenciadas durante a carreira docente, continuam a exercer atividades profissionais, porém em outras áreas da disciplina (STEFFY et al., 2000), como é o caso da professora Maria que pretende sair do contexto da escola em que trabalha com crianças, para contribuir com propostas educativas em outra faixa etária (terceira idade).

O professor João destacou que pretende destinar mais tempo para a sua vida pessoal, pois a Educação Física lhe possibilitou abrir uma empresa de recreação, na qual trabalha com eventos infantis. De fato, Fontoura, Doll e Oliveira (2015), destacam que um dos desafios para os profissionais aposentados é a continuidade na carreira, sendo que existem profissionais que aproveitam o afastamento da vida de trabalho remunerado para o encantamento com atividades que sejam prazerosas e significativas. Porém, o professor João, ainda relatou que sempre estará à disposição da escola para eventos voluntários na comunidade.

As informações obtidas, no que tange às expectativas de professores de Educação Física de Santo Amaro da Imperatriz após a aposentadoria se reportam às ações ligadas à área, mas fora do contexto escolar, e corroboram com as expectativas de professores de Educação Física de Florianópolis investigados por Folle e Nascimento (2009), os quais pretendiam desenvolver atividades profissionais diversificadas, especialmente ligadas à atuação do profissional de Educação Física, mas não almejavam retornar à docência na escola.

Nesta perspectiva, evidencia-se que os resultados apresentados em torno das expectativas profissionais de professores em fase final da carreira revelaram que estas são modificadas ao decorrer da trajetória profissional, em que os distintos percursos dos professores, apesar de algumas familiaridades, levam a diferentes vontades e motivações para o findar da carreira docente, visando-se experiências diversificadas após a aposentadoria, as quais desvinculam os professores da docência escolar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação da percepção de professores de Educação Física na fase final de carreira sobre sua escolha profissional, seu processo de formação inicial e continuada, seus valores e suas expectativas em torno da docência revelaram informações importantes para compreensão do desenvolvimento profissional docente nesta área de conhecimento. Todavia, ao reconhecer que diferentes fontes de recordação das experiências vivenciadas poderiam permitir uma reflexão maior sobre a trajetória profissional, destaca-se como limitações do estudo o processo de coleta de dados pautado apenas na entrevista com os professores. Seria interessante se houvesse maior disponibilidade de tempo para que estes pudessem resgatar objetos, fotos, álbuns que auxiliassem em suas recordações acerca da carreira docente, bem como tivessem a oportunidade de encontrar colegas de profissão com quem pudessem lembrar e refletir sobre todo esse processo, agregando ainda mais informações às ricas narrativas que se dispuseram a realizar para esta investigação.

Conclui-se por meio das informações obtidas que a experiência esportiva foi um dos fatores de destaque que impulsionou a escolha pela profissão dos professores de Educação Física. A formação inicial forneceu subsídios para as práticas docentes, enquanto que a formação continuada se fez necessária para a

construção de novos saberes e para o aprimoramento de conhecimentos já adquiridos.

Os valores atribuídos à profissão se destacaram pelo reconhecimento e pela valorização desta e do trabalho desempenhado na escola, tanto pelos alunos quanto pela comunidade escolar, além das relações de amizade e de carinho entre alunos e professores. Além disso, as expectativas manifestadas ao final da carreira são distintas daquelas apresentadas após a formação inicial, em que os professores relataram inicialmente pretender trabalhar com o treinamento específico das modalidades e garantir uma estabilidade financeira, enquanto no momento atual pretendem se manter ativos, mas em ações vinculadas à Educação Física fora do ambiente escolar.

Os resultados apresentados nesta investigação sobre a percepção dos professores de Educação Física na fase final da carreira docente, sobre suas escolhas, formações, valores e expectativas, permitem a sugestão de realização de novos estudos que permitam melhor compreensão da inferência destes fatores nos processos que levam muitos docentes a não manifestarem interesse em permanecer na docência escolar após a aposentadoria, bem como dos processos que os levam a se tornarem professores eméritos, ou seja, a se aposentarem e retornarem à ação educativa, contribuindo com suas experiências, não só com a escolar e os alunos, mas também com os novos professores que adentram a este espaço de atuação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Tamires Sousa; MIRANDA, Gilberto José; PEREIRA, Janser Moura. Satisfaction among accounting professors in Brazil. **Revista contabilidade & finanças**, v. 28, n. 72, p. 264-281, 2017.

BAHIA, Cristiano de Sant' Anna. **Formação continuada em exercício de professores da educação física escolar: contribuições para a prática**. 2016. 194f. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

BAHIA, Cristiano Sant' Anna e colaboradores. Carreira docente na educação básica: percepções de professores de educação física escolar do magistério público da Bahia. **Pensar a prática**, v. 21, n. 2, p. 289-300, abr./ jun., 2018.



BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, v. 70, 2011.

BARROS, Irene Maria da Costa. **Contributo para a compreensão do processo de (re) construção da identidade profissional no contexto da formação inicial**: estudo em estudantes estagiários de Educação Física. 2011. 127f. Dissertação (Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens). Programa de Pós-Graduação em Desporto para Crianças e Jovens, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2011.

BETTI, Irene Conceição Rangel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. **Motriz**, v. 3, n. 2, p. 108-115, dez., 1997.

BOTH, Jorge e colaboradores. Bem estar do trabalhador docente de educação física da região sul do Brasil de acordo com os ciclos vitais. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 28, n. 1, p. 77-93, jan./mar., 2014.

CARDOSO, Cleia Grazielle Lima do Valle; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Factors connected with professional satisfaction and dissatisfaction among nutrition teacher. **Ciência & saúde coletiva**, v. 21, n. 8, p. 2357-2364, 2016.

CLARO JÚNIOR, Rubens da Silva; FILGUEIRAS, Isabel Porto. Dificuldades de gestão de aula de professores de educação física em início de carreira na escola. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 8, n. 2, p. 9-24, 2009.

CUNHA, Maria Isabel. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física**: da formação à intervenção. Florianópolis, SC: UDESC, 2012.

FARIAS, Gelcemar Oliveira. **Carreira docente em educação física**: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor. 2010. 303f. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

FARIAS, Gelcemar Oliveira e colaboradores. Competências profissionais em educação física: uma abordagem ao longo da carreira docente, **Motriz**, v. 18, n. 4, p. 656-666, out./dez., 2012.

FARIAS, Gelcemar Oliveira e colaboradores. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 441-454, abr./ jun., 2018.

FAVATTO, Naline Cristina e colaboradores. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, 2018. (no prelo).

FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Aderência à profissão educação física: estudos de casos do magistério público estadual de Santa Catarina. **Journal of physical education**, v. 20, n.3, p. 353-365, 3. trim., 2009.



FOLLE, Alexandra e colaboradores. Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Movimento**, v. 15, n. 1, p. 25-49, jan./ mar., 2009.

FONTOURA, Daniele dos Santos; DOLL, Johannes; OLIVEIRA, Saulo Neves de. O desafio de aposentar-se no mundo contemporâneo. **Educação & realidade**, v. 40, n. 1, p. 53-79, mar., 2015.

GOMES, Patrícia; QUEIRÓS, Paula; BATISTA, Paula. A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de educação física. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 28, p. 167-192, 2014.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista ciências educação**, v. 8, p. 23-36, jan./ abr., 2009.

HOPF, Ana Claudia Oliveira; CANFIELD, Marta Salles de. Profissão docente: estudo da trajetória de professores universitários de Educação Física. **Kinesis**, v. 24, p. 49-72, jul./ dez., 2001.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto, 2000.

JARVIS, Peter. **Towards a comprehensive theory of human learning: lifelong learning and the society**. London New York: Routledge, 2006.

MARTINS JÚNIOR, Joaquim. O professor de educação física e a educação física escolar: como motivar o aluno? **Journal of physical education**, v. 11, n. 1, p. 107-117, 2000.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de pesquisa**, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

MACHADO, Thiago Silva e colaboradores. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, v. 2, n. 16, p. 129-47, abr./jun., 2010.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e desportos. **Revista paulista de educação física**, v. 13, n. 1, p. 5-21, 1999.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do. **Formação profissional em educação física: contexto de desenvolvimento curricular**. Montes Claros, MG: Unimontes, 2002.

NASCIMENTO, Juarez Vieira; GRAÇA, Antonio. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países da Língua Portuguesa, 6, 1998. **Actas...** La Coruña, Espanha: INEF, 1998.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote; 1992.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.



PRADO, José Marcelo. Representação socioeconômica e expectativas sobre o mercado de trabalho dos acadêmicos do curso de educação física da UNOPAR – Arapongas 2006. **Revista da educação física**, v. 18, supl. p. 213- 216, 2007.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de educação física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 26, n. 2, p. 323-338, abr./ jun., 2012.

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./ set., 2005.

SANTOS, José Henrique e colaboradores. Autopercepção de competências profissionais de professores de educação física iniciantes e experientes. **Revista brasileira de ciências do esporte**, 2018. (no prelo).

SHIGUNOV, Viktor; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, Viktor; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Educação física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, jan./ jun., 2012.

STEFFY, Betty E. e colaboradores. The model and its application. In: STEFFY, Betty E. e colaboradores (Orgs.). **Life cycle of the career teacher**. California, USA: Kappa Delta Pi, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Dados do autor:

Email: giovana.giannecchini@gmail.com

Endereço: Rua Presidente Castelo Branco, 200, Vila Becker, Santo Amaro da Imperatriz, SC, CEP 88140-000, Brasil.

Recebido em: 11/05/2018

Aprovado em: 12/08/2018

Como citar este artigo:

GIANNECCHINI, Giovana e colaboradores. Professores de educação física na fase final da carreira. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 03, p. 1-15, set./ dez., 2018.



ASSOCIAÇÃO ENTRE A AUTOAVALIAÇÃO DA SAÚDE, O NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E O ÍNDICE DE MASSA CORPÓREA EM UMA CIDADE DO INTERIOR DE MINAS GERAIS

THE ASSOCIATION BETWEEN SELF-RATED HEALTH, PHYSICAL ACTIVITY LEVEL AND BODY MASS INDEX IN THE INNER CITY OF MINAS GERAIS

ASOCIACIÓN ENTRE LA AUTOEVALUACIÓN DE LA SALUD, EL NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA Y EL ÍNDICE DE MASA CORPORAL EN UN MUNICIPIO DEL INTERIOR DE MINAS GERAIS

Máblim Fuzatto

Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil
Email: mablilmfuzatto@gmail.com

Alessandro de Oliveira

Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil
Email: alessandro@ufsj.edu.br

Kássya Regina de Oliveira

Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil
Email: kassyaroliveira@gmail.com

Thiago Peixoto Leal

Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil
Email: thpeixotol@hotmail.com

Luciano Rivaroli

Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil
Email: lucianorivaroli@gmail.com

RESUMO

O estudo buscou verificar associação entre a autoavaliação da saúde, o nível de atividade física (NAF) e o índice de massa corpórea (IMC) em indivíduos ativos em um município do interior de Minas Gerais. Para tal, 339 indivíduos praticantes de exercícios físicos pelo menos uma vez por semana, foram avaliados quanto ao NAF, IMC e autoavaliação de saúde. Os resultados demonstraram a não associação entre o NAF e sobrepeso, além da maior incidência de autoavaliação positiva da saúde em ativos e muito ativos. No entanto, utilizando parâmetros quantitativos às respostas, o grupo mais ativo apresentou melhores resultados ($p < 0.01$). Por fim, independentemente da forma, a realização de atividades físicas pode ser um fator independente para uma autoavaliação positiva da saúde ($p < 0,01$) e, indivíduos com sobrepeso apresentaram tendência de respostas negativas quanto ao seu estado de saúde ($p = 0,075$). Conclui-se que o NAF e o IMC demonstraram associação com a autoavaliação do estado de saúde.

Palavras-chave: Qualidade de Vida; Qualidade no Cuidado da Saúde; Composição Corporal; Exercício; Brasil.

ABSTRACT



The aim of this study was to verify the association between self-rated health status, physical activity level (PAL) and body mass index (BMI) in the inner city of Minas Gerais. For this purpose, 339 individuals, who practice physical exercise at least once a week were recruited and evaluated according PAL, BMI and self-rated health. The results demonstrated non-association between PAL and overweight, in addition to the higher incidence of positive self-rated health status in active and more active individuals. However, using quantitative parameters in self-rated health status more active group presented better results. ($p < 0.01$). Finally, regardless of the form, the performance of physical activities can be an independent factor for a positive self-rated health status ($p < 0.01$), and individuals with overweight tend to have negative responses regarding their health status ($p = 0.075$). In the sample studied, NAF and BMI were associated with self-rated health status.

Keywords: Quality of Life; Quality of Health Care; Body Composition; Exercise; Brazil.

RESUMEN

El estudio buscó verificar la asociación entre la autoevaluación de la salud, el nivel de actividad física (NAF) y el índice de masa corporal (IMC) en individuos activos en un municipio del interior de Minas Gerais. Para ello, 339 individuos practicantes de ejercicios físicos al menos una vez por semana, fueron evaluados en cuanto al NAF, IMC y autoevaluación de salud. Los resultados demostraron la no asociación entre el NAF y el sobrepeso, además de la mayor incidencia de autoevaluación positiva de la salud en activos y muy activos. Sin embargo, utilizando parámetros cuantitativos a las respuestas, el grupo más activo presentó mejores resultados ($p < 0.01$). Por último, independientemente de la forma, la realización de actividades físicas puede ser un factor independiente para una autoevaluación positiva de la salud ($p < 0,01$) y, los individuos con sobrepeso presentaron tendencia de respuestas negativas en cuanto a su estado de salud ($p = 0,075$). Se concluye que el NAF y el IMC demostraron asociación con la autoevaluación del estado de salud.

Palabras clave: Calidad de Vida; Calidad en el Cuidado de la Salud; Composición Corporal; Ejercicio; Brasil.

INTRODUÇÃO

Desde 1948 o verbete saúde é definido pela Organização Mundial de Saúde como sendo um completo estado de bem-estar físico, mental e social e não necessariamente uma ausência de doença ou enfermidade. (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1946). No entanto, apesar dos avanços tecnológicos com o intuito de precisar diagnósticos de doenças ou enfermidades, até o momento, não é conhecido nenhum instrumento que possa medir e, conseqüentemente, avaliar este estado.

Aliado aos fatores relacionadas com a idade, nos últimos trinta anos, são notórias mudanças significativas nos hábitos de vida da população, que porventura corroboram para uma diminuição da saúde principalmente em países desenvolvidos e em desenvolvimento. Tal tendência resulta em uma maior prevalência de doenças crônicas não transmissíveis (DCNTs),

bem como, em um aumento significativo de transtornos alimentares como o sobrepeso e a obesidade. Esta última, por sua vez, é hoje considerada uma epidemia mundial, sendo que no Brasil, mais da metade da população encontra-se acima do peso ideal (BRASIL, 2014).

Apesar dos avanços de propostas de índices e pontos de cortes que possibilitem o diagnóstico de transtornos alimentares (WHO, 2000) com boa confiabilidade em grandes populações, como o Índice de Massa Corpórea (IMC), a prática clínica ainda se utiliza de testes considerados invasivos, como o uso de biomarcadores sanguíneos ou, exames com exposição à intensa radiação (exemplo: tomografias computadorizadas) para o acompanhamento do estado geral de saúde de um indivíduo. Tais métodos, além de representarem baixa relação custo-benefício, são inadequados para avaliação em grandes populações.



Buscando solucionar estes vieses, estudos, apesar de conflitantes em seus achados, têm sugerido a aplicação de questionários que possibilitem evidenciar, em um primeiro momento o estado de saúde de um indivíduo associando a autoavaliação do estado de saúde com parâmetros ligados aos hábitos de vida como o hábito de fumar, quantidade de medicamentos ingeridos, perfil físico, nível de atividade física, dentre outros. (ABEGG et al., 2015; BEZERRA et al., 2015; CHIAVEGATTO FILHO; LEBRAO; KAWACHI, 2012; SOUZA; FILLENBAUM; BLAY, 2015).

Tais conflitos supracitados estão evidenciados, em populações específicas, como por exemplo na terceira idade, onde o relato do estado de saúde está associado a parâmetros como número de hospitalização, o uso de medicamento controlados ou questões socioeconômicas (CHIAVEGATTO FILHO; LEBRÃO; KAWACHI, 2012).

Porém, a autoavaliação do estado de saúde associada com hábitos saudáveis (qualidade nutricional e prática de exercício físico regular) poderia significar um importante indicador do estado real de saúde do indivíduo reduzindo na necessidade do mesmo a exposição a outros métodos. No entanto, tais associações ainda não são conclusivas necessitando de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Neste sentido, este estudo buscou, por meio de uma população ativa adulta entre 18 e 60 anos de idade em uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais, verificar a possível associação entre a autoavaliação do estado de saúde, o nível de atividade física e o índice de massa corpórea.

METODOLOGIA

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de São João del-Rei (06/2016).

O tipo de amostragem utilizado foi estratificado por conveniência, sendo recrutados 339 indivíduos, sendo 156 do sexo feminino e 83 do sexo masculino entre 18 e 60 anos praticantes

de exercícios físicos pelo menos uma vez por semana.

O trabalho foi realizado a partir da aplicação de um questionário para a caracterização amostral em indivíduos do município de São João del-Rei (Minas Gerais - Brasil), sendo-lhes abordado questões pessoais (nome, idade, ocupação profissional, bem como, a respectiva carga horária, tempo de estudo; estatura, massa corpórea), hábitos de vida, tabagismo, consumo de bebidas alcoólicas, segundo protocolo sugerido por Duncan (2004) e, o uso de medicamentos regulares. A questão quanto à autoavaliação do estado de saúde foi inserida no mesmo questionário sendo dada ao voluntário as opções de resposta ruim, regular, bom, muito bom e excelente.

Além disso, fora aplicado o Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ), validado na língua portuguesa (PARDINI et al., 2001) em sua versão longa. Tal questionário, sugerido por um grupo de pesquisados com apoio da Organização Mundial da Saúde (CRAIG et al., 2003; BOOTH et al., 2000), contém cinco seções (Atividade Física no trabalho, Meio de Transporte para o trabalho; atividades em casa, atividade durante o tempo livre e/ou recreação e; tempo de permanência sentada).

Com o intuito de facilitar a aplicação dos mesmos, o IPAQ, assim como, o questionário para a caracterização amostral, foram digitalizados com uma interface gráfica, em linguagem JAVA. Esta linguagem de programação foi escolhida em decorrência de sua alta portabilidade, tendo em vista ser processada por qualquer sistema operacional, assim como, por alguns aparelhos de telefonia celular (*Smartphones*). Ao final da aplicação do questionário as respostas foram gravadas separadamente em arquivos de texto (formato *.txt).

Para o cálculo do Índice de Massa Corpórea, que consiste na razão do peso corporal (kg) e o quadrado da estatura corporal (m), foram utilizados os dados autodeclarados pelos participantes do estudo.

Para a busca dos voluntários foram visitados locais públicos e privados de São João del-Rei



específicos para a prática de atividades físicas. Nestes locais, os voluntários foram abordados durante a sua prática esportiva sendo-lhes explicado o objetivo do projeto e apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido. No caso de aceite do mesmo para a realização do projeto, foi colhida a respectiva assinatura e, posteriormente, o mesmo respondeu às questões dos questionários supracitados com auxílio do entrevistador.

Quanto à análise estatística os dados obtidos foram analisados no software IBM-SPSS (IBM, 2013), e foram realizados o teste de Shapiro-Wilk para a averiguação da normalidade das variáveis contínua e, posteriormente o teste t para amostras independentes para a verificação de possível diferença entre os grupos em estudo. Já as variáveis categóricas foram expressas em valores absolutos e relativos sendo utilizado, para a verificação de diferença entre os grupos, o teste de Qui-Quadrado para questões com 2 opções de resposta e o Teste Omnibus para variáveis com três opções de resposta.

Visando verificar possíveis associações entre as variáveis estudadas e a autoavaliação do estado de saúde, foi utilizada a análise de regressão múltipla sendo considerado fator independente a variável com apresentação de nível de significância inferior a 20% ($p < 0,20$).

Para as demais variáveis e testes realizados, o nível de significância adotado, foi de $p \leq 0,05$.

RESULTADOS

A Tabela 1 demonstra as características gerais dos participantes segundo o nível de atividade física. Nela, pode-se observar uma maior prevalência de indivíduos entre 18 e 30 anos de idade, não-fumantes, com tempo de estudo superior a 10 anos e trabalhadores

remunerados. No entanto, quando comparados segundo o nível de atividade física, apenas o consumo de álcool apresentou relação inversa com esta variável.

Quanto ao índice de massa corpórea, os valores médios encontrados não demonstraram diferença independentemente do nível de atividade física dos voluntários (Figura 1). Além disso, não fora observada associação entre o nível de atividade física e a prevalência de indivíduos com sobrepeso utilizando os pontos de corte sugeridos por WHO, (2000) confirmada em 2018.

A figura 2 demonstra uma elevada prevalência de autoavaliação positiva da saúde, sendo as respostas boa, muito boa e excelente as mais citadas, independentemente do nível de atividade física apresentado pelos voluntários. A análise destes dados também demonstrou uma prevalência superior de resposta boa no grupo ativo e excelente no grupo mais ativo e, além disso, ao utilizar parâmetros quantitativos às respostas apresentadas (1=ruim, 2=regular, 3=bom; 4=muito bom e; 5=excelente) nota-se uma mediana maior no grupo mais ativo [2 (2-4) vs 3 (4-5); $p < 0.01$].

As análises de regressão múltiplas demonstraram que ao utilizar os parâmetros de idade, fumo, uso de medicamento e consumo de álcool como parâmetros de ajustes, o maior nível de atividade física (muito ativo X ativo) independentemente da forma de realização da atividade física (trabalho, meio de transporte, trabalhos domésticos e manutenção da casa, recreação, esporte ou tempo livre) pode ser um fator independente para uma autoavaliação positiva da saúde ($p < 0,01$). Ao contrário, indivíduos com $IMC > 25\text{kg/m}^2$ apresentam uma tendência de respostas negativas quanto ao seu estado de saúde ($p = 0,075$).

Tabela 1 – Perfil da amostra em estudo segundo a classificação do nível de atividade física^a

	Ativo n = 111(46.44) ^b	Muito ativo n = 128 (53.56)	p
Sexo			
Feminino	68 (43.6) ^b	88 (56.4)	0.141
Masculino	43 (51.8)	40 (48.2)	

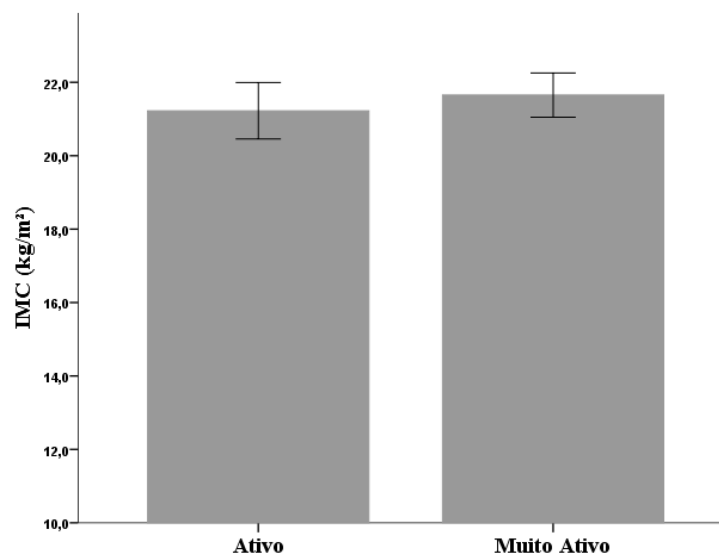


Idade			
18-39 anos	76 (47,2)	85 (52,8)	0.421
40-60 anos	35 (44,9)	43 (55,1)	
Tempo de estudo			
Até 10 anos	8 (57,1)	6 (42,9)	0.398
10-13 anos	47 (50,0)	47 (50,0)	
Acima de 13 anos	56 (42,7)	75 (57,3)	
Trabalhador remunerado^c			
Sim	94 (46,3)	09 (53,7)	0.530
Não	17 (47,2)	19 (52,8)	
Ex-fumante			
Sim	9 (56,3)	7 (43,8)	0.289
Não	102 (45,7)	121 (54,3)	
Consumo de Álcool^d			
Sim	102 (92,7)	108 (84,4)	0.036*
Não	8 (7,3)	20 (16,6)	
Uso de medicamentos^e			
Sim	15 (44,1)	19 (55,9)	0.458
Não	96 (46,8)	109 (53,2)	
Índice de Massa Corpórea^f			
< 25 kg/m ²	93 (45,1)	113 (54,9)	0.207
≥ 25 kg/m ²	18 (54,5)	15 (45,5)	

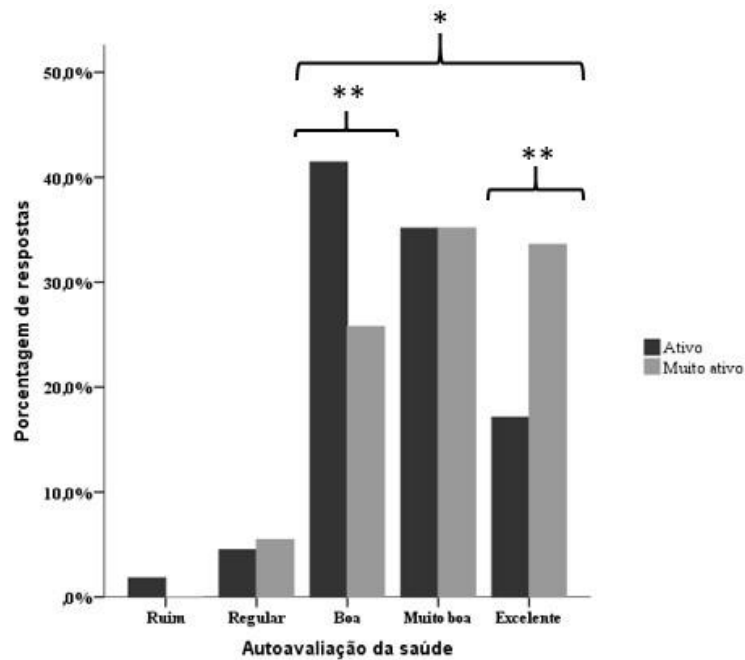
Notas: ^a de acordo com o Questionário Internacional de Atividade Física; ^b dados expressos em número de casos e percentual em linhas ^c trabalho remunerado financeiramente de forma mensal; ^d segundo protocolo sugerido por Duncan et al. (2004); ^e uso de medicamento regular, pelo menos 1 vez/dia/semana ^f ponto de corte para sobrepeso de acordo com WHO, (2018)* diferença estatística entre os grupos ativo e muito ativo ($p < 0.05$).

Fonte: construção dos autores

Figura 1 – Média e erro padrão do Índice de Massa Corpórea dos indivíduos segundo o nível de atividade física



Fonte: construção dos autores

Figura 2 – Autoavaliação da saúde em indivíduos ativos e muito ativos

Notas: * representa a prevalência significativa das respostas bom, muito bom e excelente em relação às respostas regular e ruim. ** representam a diferença significativa entre os grupos apontados.

Fonte: construção dos autores

DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi avaliar a associação entre a autoavaliação do estado de saúde com parâmetros de nível de atividade física e do Índice de Massa Corpórea (IMC) em indivíduos brasileiros ativos. Nossos resultados apontaram para relevantes achados ao indicar que: (a) o aumento da prática de atividades físicas, independentemente da forma como a qual a mesma é executada, pode estar associada positivamente em uma melhor autoavaliação do estado de saúde e; (b) o estado de sobrepeso e obesidade, apresenta uma tendência de associado a autoavaliação negativa do estado de saúde.

Nossos achados corroboraram com diversos estudos (GRILO et al., 1994; CHO, 2014; LEE; KIM; MERIGHI, 2015; OGWUMIKE; ADENIYI; OROGBEMI, 2015) onde a prática de exercício físicos está associada a uma melhor autoavaliação do estado de saúde. Além disso, nossos resultados não apenas demonstraram uma maior frequência de respostas positivas no grupo avaliado como também evidenciaram que a prática de maior quantidade de exercícios físicos

associa-se com uma autoavaliação positiva do estado de saúde.

Apesar da ausência de parâmetros clínicos adicionais, como biomarcadores lipídicos e/ou glicídicos, a associação encontrada nos remete a sugerir que não apenas a atividade física mas, sua maior prática poderiam ter influência positiva na autoavaliação do estado de saúde. Tais achados reforçam conclusões de Fiuza-Luces, Garatachea e Lucia (2013), nas quais sugerem que quanto maior a prática de exercícios físicos melhor seriam os resultados quanto ao estado de saúde do ser humano.

Quanto ao parâmetro de avaliação da composição corporal (IMC; kg/m²) utilizado no presente estudo, observou-se que indivíduos com sobrepeso ou obesidade (IMC > 25 kg/m²), demonstraram uma associação com a autoavaliação negativa do estado de saúde. Neste sentido, nossos achados confirmam estudos que têm demonstrado a associação destes indivíduos e a baixa-estima. Neste caso o estado de sobrepeso ou obesidade poderia de certa forma, superestimar a tendência de respostas negativas quanto ao estado de saúde (AGRAWAL et al., 2015; MCHIZA et al., 2015; COELHO et al.,



2015; TEIXEIRA et al., 2015). Tal resultado reforça a necessidade de estudos que levem em consideração parâmetro psicofisiológicos no intuito de proporcionar um maior entendimento de tal relação.

Quanto ao uso do IMC como parâmetro de avaliação da composição corporal, cabe acrescentar que, apesar de algumas limitações em seu uso, principalmente em grupos de atletas ou em populações de regiões específicas do planeta (McARDLE; KATCH; KATCH, 2016), este índice ainda se apresenta como um bom parâmetro de avaliação, em grande parte da população mundial (DE OLIVEIRA et al., 2014; PELEGRINI et al., 2015), reforçando desta forma a relevância em tais achados.

Além disso, as associações encontradas reforçam os dados obtidos por Vigitel (2014) que confirma a relação entre o baixo nível atividade de física e a prevalência de um estado de sobrepeso ou obesidade na população brasileira.

No entanto, não foi evidenciada diferença entre as médias do IMC e os grupos de ativos e muito ativos. Neste caso para tais achados podem ser sugeridas duas hipóteses: (a) baixo número amostral que impediu uma melhor acurácia no teste estatístico ou; (b) o aumento da prática da atividade física, por si só, não se apresenta como garantia de eventuais mudanças na composição corporal de um indivíduo sendo necessário o controle de outros parâmetros (exemplo: hábitos

alimentares, nível de estresse) para seu devido sucesso.

Nosso estudo apresenta algumas limitações: (a) tendo em vista se tratar de um estudo transversal, não é possível afirmar que as associações relatadas são causais; (b) a amostra pequena e específica localizada em uma cidade do interior de Minas Gerais, bem como, a ausência de um instrumento robusto que possa mensurar e avaliar mais fatores relacionados à autoavaliação do estado de saúde impediram uma maior robustez para os achados encontrados; (c) a variabilidade da idade na amostra (18-60 anos) do presente estudo, impossibilita a extrapolação de tais achados para todas as faixas etárias estudadas e; (d) o auto relato dos valores de peso e estatura corporal podem ter influenciado nos achados obtidos.

Por fim, pelo presente estudo pode-se concluir que em brasileiros adultos ativos situados em uma cidade do interior de Minas Gerais, o nível de atividade física e o índice de massa corporal demonstraram associação com a autoavaliação do estado de saúde. Sendo assim, o uso de questionários que apresentam abordagens quanto ao perfil físico, nível de atividade física e autoavaliação do estado de Saúde poderiam constituir a primeira linha de anamnese clínica promovendo uma maior dinâmica nos serviços de saúde. No entanto, outros estudos tornam-se necessário para a confirmação de tais achados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEGG, Claides e colaboradores. Adapting and testing the oral impacts on daily performances among adults and elderly in Brazil. **Gerodontology**, v. 32, n. 1, p. 46-52, mar., 2015.

AGRAWAL, Praween e colaboradores. The psychosocial factors related to obesity: a study among overweight, obese, and morbidly obese women in India. **Women health**, v. 55, n. 6, p. 623-645, 2015.

BEZERRA, Vanessa Moraes e colaboradores. Domains of physical activity in slave-descendant communities in Southwest Bahia State, Brazil: a population-based study. **Caderno de Saúde Pública**, v. 31, n. 6, p. 1213-1224, jun., 2015.

BOOTH, Michael. Assessment of physical activity: an international perspective. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 71, (suppl 2), p. 114-120, jun, 2000.



BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Vigitel Brazil 2013**: protective and risk factors for chronic diseases by telephone survey. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

CHIAVEGATTO FILHO, Alexandre Dias Porto; LEBRAO, Maria Lúcia; KAWACHI, Ichiro. Income inequality and elderly self-rated health in Sao Paulo, Brazil. **Ann epidemiology**, v. 22, n. 12, p. 863-867, dec., 2012.

CHO, Kang-Ok. Sleep duration and self-rated health are independently associated with physical activity level in the Korean Population. **Iran journal public health**, v. 43, n. 5, p. 590-600, may., 2014.

COCATE, Paula Guedes e colaboradores. Benefits and relationship of steps walked per day to cardiometabolic risk factor in Brazilian middle-aged men. **Journal of science and medicine in sport**, v. 17, n. 3, p.283-287, 2014.

COELHO, Carolina G. e colaboradores. Body Image and Nutritional Status Are Associated with Physical Activity in Men and Women: The ELSA-Brasil Study. **International journal environmental research and public health**, v. 12, n. 6, p. 6179-6196, 2015.

CRAIG, Cora L. e colaboradores. International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. **Medicine & science in sports & exercise**, v. 35, n. 8, p. 1381-1395, aug., 2003.

DE OLIVEIRA, Alessandro e colaboradores. Waist circumference measures: cutoff analyses to detect obesity and cardiometabolic risk factors in a Southeast Brazilian middle-aged men population - a cross-sectional study. **Lipids in health and disease**, v. 13, p. 141, 2014.

DUNCAN, Bruce B. e colaboradores. **Medicina ambulatorial**: condutas de atenção primária baseada em evidências. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

FIUZA-LUCES, Carmem e colaboradores. Exercise is the real polypill. **Physiology**, v. 28, p. 330-358, 2013.

GRILO, Carlos M. e colaboradores. Teasing, body image, and self-esteem in a clinical sample of obese women. **Addict Behav**, v. 19, n. 4, p. 443-450, Jul./Aug. 1994.

IBM. **SPSS Statistics for Windows**. Version 22.0. IBM Corp. 2013

LEE, Hee Yun; KIM, Jeehoon; MERIGHI, Joseph R. Physical activity and self-rated health status among older adult cancer survivors: does intensity of activity play a role? **Oncol Nurs Forum**, v. 42, n. 6, p. 614-624, nov., 2015.

MCARDLE, William D.; KATCH, Frank I.; KATCH, Victor L. **Fisiologia do exercício**: nutrição, energia e desempenho humano. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.

MCHIZA, Zandile J. e colaboradores. Body image and weight control in South Africans 15 years or older: SANHANES-1. **BMC Public Health**, v. 15, n. 1, p. 992-1002, sep., 2015.

OGWUMIKE, O. O.; ADENIYI, A. F.; OROGBEMI, O. O. Physical activity level of postmenopausal women in Nigeria: association with self-rated health status, overall and abdominal obesity. **Women health**, v. 19, p. 487-501, oct., 2015.



PELEGRINI, Andreia e colaboradores. Indicadores antropométricos de obesidade na predição de gordura corporal elevada em adolescentes. **Revista paulista de pediatria**, v. 33, n. 1, p. 56-62, mar., 2015.

PARDINI, Renato e colaboradores. Validation of international physical questionnaire (IPAQ): pilot study in brazilian young adults. **Medicine & science in sports & exercise**, v. 6, p. 5-S9, 2001.

SOUZA, Adelle M.; FILLENBAUM, Gelda G.; BLAY, Sergio L. Prevalence and correlates of physical inactivity among older adults in Rio Grande do Sul, Brazil. **Plos one**, v. 10, n. 2, p. e0117060, feb., 2015.

TEIXEIRA, Pedro J. e colaboradores. Successful behavior change in obesity interventions in adults: a systematic review of self-regulation mediators. **BMC Med**, v. 13, p. 84-99, apr., 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference**. New York 1946.

_____. **Obesity: preventing and managing the global epidemic**. Report of a WHO Consultation. WHO Technical Report Series 894. Geneva: World Health Organization, 2000.

_____. BMI Classification. Geneva, 2018 Disponível em: <http://apps.who.int/bmi/index.jsp?introPage=intro_3.html>. Acesso em 12/01/2018.

Dados do primeiro autor:

Email: mabllimfuzatto@gmail.com

Endereço: Rua Professor Mário Moura Filho, 290A, São Judas Tadeu, São João del-Rei, MG, CEP 36307-022, Brasil

Recebido em: 01/02/2018

Aprovado em: 04/10/2018

Como citar este artigo:

FUZATTO, Máblin e colaboradores. Associação entre a autoavaliação da saúde, o nível de atividade física e o índice de massa corpórea em uma cidade do interior de Minas Gerais. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 03, p. 16-24, set./dez., 2018.

Apoio: Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG)



O *FEEDBACK* EXTRÍNSECO NO CONTEXTO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

THE EXTRINSIC FEEDBACK IN THE SCHOOL CONTEXT: CONSIDERATIONS OF THE PERCEPTION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

EL *FEEDBACK* EXTRÍNSECO EN EL CONTEXTO ESCOLAR: CONSIDERACIONES A PARTE DE LA PERCEPCIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Dreice Élen Bocca de Oliveira
Centro Universitário de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil
Email: elenbocca@gmail.com

Fabiane Castilho Teixeira
Centro Universitário de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil
Email: fabianecteixeira@gmail.com

Leonardo Pestillo de Oliveira
Centro Universitário de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil
Email: leonardo.oliveira@unicesumar.edu.br

Caroline Broch
Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil
Email: carolinebroch@yahoo.com.br

Juliana Pizani
Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Email: jupizani@hotmail.com

Nayara Malheiros Caruzzo
Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil
Email: nayaramalheiros@gmail.com

Ieda Parra Barbosa-Rinaldi
Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil
Email: parrarinaldi@hotmail.com

RESUMO

O estudo verificou a percepção de professores de Educação Física sobre o emprego do *feedback* extrínseco no contexto das aulas da rede municipal de ensino de Maringá-PR. Fizeram parte da pesquisa 20 professores de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental. Como fonte de dados, empregou-se um questionário, elaborado pelos próprios pesquisadores, composto por questões abertas e fechadas. Para análise de dados recorreu-se à estatística descritiva e análise de conteúdo do tipo categorial. Os resultados apontam que a totalidade de professores investigados fornecem *feedback* extrínseco aos alunos nas aulas de Educação Física escolar e consideram a validade de ofertar uma informação após a realização



de uma atividade. Identificou-se a importância de motivar os alunos diante de desempenhos satisfatórios e de não punir diante de desempenhos insatisfatórios. A modo de conclusão, indica-se a partir da percepção dos professores que o *feedback* extrínseco é uma ferramenta que potencializa o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: *Feedback*; Professores; Educação Física.

ABSTRACT

The study verified the perception of Physical Education teachers about the use of extrinsic feedback in the context of the classes of the municipal school network of Maringá-PR. Twenty physics teachers from the initial grades of elementary school were part of the research. As a data source, a questionnaire was developed, prepared by the researchers themselves, composed of open and closed questions. For data analysis we used descriptive statistics and categorical content analysis. The results show that all investigated teachers provide extrinsic feedback to the students in the Physical Education classes at school and consider the validity of offering information after performing an activity. The importance of motivating students in the face of satisfactory performances and of not punishing themselves in the face of unsatisfactory performances was identified. As a conclusion, it is indicated from the teachers' perception that extrinsic feedback is a tool that enhances the teaching-learning process.

Keywords: Feedback; Teachers; Physical Education.

RESUMEN

El estudio verificó la percepción de profesores de Educación Física sobre el empleo del *feedback* extrínseco en el contexto de las clases de la red municipal de enseñanza de Maringá-PR. Se formaron parte de la investigación 20 profesores de Educación Física de las series iniciales de la enseñanza fundamental. Como fuente de datos, se empleó un cuestionario, elaborado por los propios investigadores, compuesto por cuestiones abiertas y cerradas. Para el análisis de datos se recurrió a la estadística descriptiva y análisis de contenido del tipo categorial. Los resultados apuntan que la totalidad de profesores investigados proporcionan *feedback* extrínseco a los alumnos en las clases de Educación Física escolar y consideran la validez de ofrecer una información después de la realización de una actividad. Se identificó la importancia de motivar a los alumnos ante desempeños satisfactorios y de no castigar ante desempeños insatisfactorios. A modo de conclusión, se indica a partir de la percepción de los profesores que *feedback* extrínseco es una herramienta que potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Retroalimentación; Profesores; Educación Física.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem no contexto escolar inclui fatores variados e que podem impactar de forma decisiva no desempenho que se deseja para o estudante. Dessa forma, o argumento empreendido nessa pesquisa centra-se na utilização do *feedback* como ferramenta de intervenção pedagógica do professor de Educação Física, um recurso em potencial para contribuir com o processo de aprendizagem do estudante, sobretudo no que concerne ao desempenho da tarefa realizada.

No mapeamento da produção acadêmica destaca-se a identificação do empreendimento

dos pesquisadores em verificar o emprego do *feedback* na aprendizagem de habilidades motoras (UGRINOWITSCH et al., 2003; TERTULIANO; SOUZA JÚNIOR, 2008; AVILA, 2012) e no treinamento desportivo (RODRIGUES; SEQUEIRA, 2017), tomando por foco o êxito no desempenho da tarefa. No entanto, não encontramos estudos que avaliassem o emprego do *feedback* a partir da percepção de professores no contexto escolar.

O *feedback* constitui-se como qualquer informação obtida após o desempenho de uma resposta ou ação. Para ter uma atribuição positiva no processo de aquisição, construção e reconstrução de saberes, é necessário que o



mesmo seja apresentado de forma clara, imediata, relevante e construtiva (ARCHER et al., 2016). O *feedback* é considerado um recurso que potencializa o desempenho do estudante, pois, o emprego dessa ferramenta de aprendizagem, pode levar o aluno a tomar conhecimento de suas ações e estruturar melhor suas próximas atuações (SCHIMIDT; WRISBERG, 2010). Outrossim, para o bom desempenho da tarefa é importante considerar a frequência com que o *feedback* é apresentado (UGRINOWITSCH et al., 2003).

Para Borges e colaboradores (2014), o *feedback* exerce importante papel na regulação do processo de ensino-aprendizagem ao fornecer, continuamente, informações para que o estudante perceba o quão distante ou próximo encontra-se dos objetivos almejados. Ofertar *feedback* de forma contínua colabora para que ajustes que visem qualificar a aprendizagem dos alunos sejam feitos precocemente, e não apenas quando o aluno não apresenta o êxito desejado em determinada tarefa (BORGES et al., 2014).

O *feedback* está classificado como intrínseco (algo natural após uma ação, provindo especialmente dos órgãos sensoriais) e extrínseco (ação planejada, podendo ser verbal, visual ou sonora) (SCHIMIDT; WRISBERG, 2010; MAGILL, 2011). O *feedback* extrínseco é também conhecido como aumentado, pois suplementa a fonte interna de informação sobre as informações relacionadas ao desempenho (KATZER et al., 2015). Ressalta-se que o presente trabalho abordará o *feedback* extrínseco, por esta ação ser planejada e controlada pelo professor.

Além disso, importa destacar que o *feedback* extrínseco se divide em conhecimento de resultados e conhecimento de *performance* (SCHIMIDT; WRISBERG, 2010). O conhecimento de resultados se caracteriza pela informação verbal, que é dada após o desempenho da tarefa, considerando o objetivo pretendido para sua execução. Já o conhecimento de *performance* apresenta uma informação sobre o desempenho da tarefa, mas não necessariamente informa o sucesso em termos do objetivo pretendido. São informações fornecidas por uma fonte externa (que vem ou opera de

fora) durante e após uma execução de uma tarefa, a partir de uma perspectiva de reforço. Sendo assim, o *feedback* que acompanha de perto uma resposta seria mais eficaz, no entanto, não é possível afirmar o quanto o *feedback* deve seguir a resposta (PATCHAN; PURANIK, 2016).

É conveniente acrescentar que o *feedback* pode inibir a capacidade de julgamento do aluno se fornecido excessivamente, pois o aluno se habitua em receber periodicamente a informação, e quando este não lhe é concedido, diminui-se a capacidade de tomada de decisão e resolução do problema (WEINBERG; GOULD, 2006). A despeito disso, o retorno da informação ao aluno poderá contribuir para uma melhor qualidade do processo de aprendizagem, desde que respeitada a fase da aprendizagem e a frequência do fornecimento desse *feedback* (MAGILL, 2011). Por isso, é indispensável que o professor observe o desenvolvimento do aluno, fornecendo o *feedback* adequado, que poderá colaborar para um ensino mais qualificado (NICAISE et al., 2007).

Nas aulas de Educação Física escolar, foco do presente estudo, sobretudo no momento da aquisição de habilidades motoras, diversas são as incertezas que permeiam a aprendizagem do aluno, provindas das demandas ambientais, da tarefa e do próprio corpo, que nesse momento tenta coordenar seus movimentos buscando ter êxito na tarefa executada. Nessa fase, há uma grande quantidade de erros, com ações pouco eficazes. Por isso, o *feedback* recebido após as tentativas de prática torna-se um importante elemento no processo de aprendizagem do aluno, assim como auxilia na resolução de problemas e no alcance de um comportamento mais consistente e eficiente (KATZER et al., 2015).

Com a utilização do *feedback* como ferramenta de aprendizagem, o aluno toma conhecimento de suas ações e pode, a partir dessas informações, desenvolver sua capacidade reflexiva e autoavaliativa e aperfeiçoar seu desempenho, incorporando novas práticas sugeridas para melhorar as próximas atuações (BORGES et al., 2014; SCHIMIDT; WRISBERG, 2010). Portanto, a forma como se apresenta o *feedback* coloca-se como um fator importante nesse processo.



A partir dessas considerações introdutórias, este estudo objetivou verificar a percepção de professores de Educação Física sobre o emprego do *feedback* extrínseco no contexto das aulas da rede municipal de ensino de Maringá, PR.

MÉTODOS

Esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa descritiva, visando levantar intenções, opiniões, decisões, percepções e expectativas (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2011) dos professores de Educação Física sobre a utilização do *feedback* extrínseco em suas aulas no âmbito escolar.

A pesquisa incluiu os professores de Educação Física da rede pública de ensino de Maringá-PR. Para definição da amostra, os seguintes critérios foram empregados: a) atuar nos anos iniciais do ensino fundamental; b) ser professor efetivo do local de atuação. Um total de 20 professores compôs a amostra, sendo 60% do sexo feminino e 40% do sexo masculino, com idade média de 35 anos.

O emprego de *feedback* foi avaliado por meio da aplicação de questionário elaborado pelos próprios pesquisadores, composto por 11 questões abertas e fechadas que buscaram verificar o emprego do *feedback* extrínseco a partir da percepção dos professores investigados. Para a elaboração do questionário, foi organizada uma matriz analítica com base no referencial teórico consultado para a pesquisa (SCHIMIDT; WRISBERG, 2010; TERTULIANO; SOUZA JÚNIOR, 2008; WEINBERG; GOULD, 2001), contendo objetivos e indicadores para cada uma das questões. A validação do questionário foi realizada por quatro professores doutores da área.

Após a autorização da Secretaria de Educação de Maringá (SEDUC), o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética Permanente em Pesquisa com Seres Humanos do Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR (parecer nº 1.615.240). A coleta do material empírico foi realizada nas escolas, em períodos de hora atividade de cada professor, mediante agendamento prévio. A

aplicação do questionário teve duração média de 15 minutos e foi realizada pelos pesquisadores responsáveis, que informaram aos sujeitos da pesquisa a importância da colaboração, bem como a finalidade do trabalho e o objetivo do estudo. Foi destacado que o questionário teve caráter estritamente confidencial e que as informações apresentadas permaneceriam no anonimato. Todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Os dados descritivos advindos dos questionários permitiram reflexões, argumentações e interpretações, analisadas de duas formas: 1) a análise das questões abertas foi realizada a partir da análise de conteúdo do tipo categorial, com método de análise temática seguindo os passos de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 2011); 2) as questões fechadas foram tratadas com base na estatística descritiva simples, por meio de frequência e percentual.

A partir da análise e tratamento dos dados, os resultados foram organizados e apresentados em duas frentes de análise: a) quanto ao emprego de *feedback* extrínseco; b) quanto as ações dos professores diante do desempenho dos alunos (satisfatório e/ou insatisfatório). Vale destacar que os professores tiveram a possibilidade de indicar mais de um item em cada categoria, por isso, a frequência não se limita a 20 (que representa 100% dos professores).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente estudo verificou a percepção de professores de Educação Física sobre o emprego do *feedback* extrínseco no contexto das aulas de Educação Física da rede municipal de ensino de Maringá, PR. Os resultados apontaram que, unanimemente, os professores investigados fornecem *feedback* extrínseco aos alunos nas aulas de Educação Física escolar e consideram a validade de ofertar uma informação após a realização de uma atividade. O Quadro 1 descreve a frequência de respostas apontadas pelos professores quanto ao emprego de *feedback* extrínseco nas aulas.



Quadro 1 – Categorização referente à utilização de *feedback* extrínseco de professores nas aulas de Educação Física escolar

Categorias	Subcategorias	f
Motivos para o fornecimento de <i>feedback</i>	Identificação do nível de aprendizado	4
	Identificação dos erros e acertos em determinadas tarefas	4
	Melhor compreensão do conteúdo	3
	Maior motivação nas aulas	2
Mudanças no desempenho dos alunos	Realização de novas tarefas	16
	Melhora do comportamento em sala de aula	11
Recompensas empregadas devido ao empenho na realização das tarefas	Reforços positivos das ações	17
	Possibilidade de escolha por atividades que lhe agrada	5
	Aquisição de materiais/atividades por eles confeccionados	2
Qualidade das ações para a motivação e êxito nas atividades propostas	Demonstração da importância do conteúdo	9
	Estabelecimento de conversas individuais e coletivas	3
	Desenvolvimento de atividades dinâmicas	1

Fonte: construção dos autores

Na categoria “motivos para o fornecimento de *feedback*”, os professores responderam que essa ferramenta possibilita que os alunos identifiquem tanto seu nível de aprendizado, como os erros e acertos no desempenho das tarefas realizadas. Para além dessa identificação, o uso do *feedback* colabora para a compreensão do conteúdo, sendo um recurso eficaz que potencializa a motivação dos alunos.

A categoria “mudanças no desempenho dos alunos” foi mencionada por significativa parte dos respondentes, ao considerarem que o *feedback* contribui em situações em que o aluno consegue realizar novas tarefas ($f=16$), ampliando seu repertório motor, e pela melhora do comportamento em sala de aula ($f=11$). Os dados apontam que, quando o professor faz uso de *feedback* extrínseco e aponta o que e como se pode melhorar, o aluno tem condições mais concretas de realizar as modificações necessárias para alcançar êxito na realização da tarefa. O que se destaca é que a maioria dos professores da rede municipal de ensino de Maringá-PR apresentou a mesma percepção a respeito das contribuições para a aprendizagem dos alunos quando se dá um retorno sobre a tarefa.

Nesse sentido, o *feedback* extrínseco pode ser compreendido como ferramenta capaz de corroborar para a modificação de desempenho e de comportamento dos alunos no processo de aprendizagem, sendo fulcral também para a ação

do docente no fornecimento de informações de retorno sobre o resultado do aluno (MENDES et al., 2012; BORGES et al., 2014).

Entende-se assim, que essa fonte de informação concedida pelo professor põe à disposição do aluno dados relevantes à produção e fixação de respostas motoras adequadas (CARPENTIER; MAGEAU, 2016), produzindo efeitos benéficos no processo de ensino-aprendizagem como um todo (MENDES et al., 2012).

Tal informação é crucial principalmente nas primeiras fases da aprendizagem, quando os sujeitos são incapazes de interpretar as particularidades de seus movimentos (KATZER et al., 2015). Sobre essa questão, é apontado na literatura que existem momentos da aprendizagem mais sensíveis à aplicação do *feedback*, como nas fases iniciais da aprendizagem, em que há informação praticamente a cada execução e à medida que o sujeito domina a habilidade, a frequência relativa do *feedback* fornecido diminui (UGRINOWITSCH, 2003).

Na categoria “recompensas empregadas devido ao empenho na realização de tarefas”, prevaleceu o uso de reforços positivos durante as ações, sendo essa a recompensa mais mencionada pelos pesquisados ($f=17$). E, na categoria “qualidade das ações para a motivação e êxito”, os pesquisados entendem que deixar



claro a importância do conteúdo que está sendo aprendido é primordial para o engajamento e atenção dos alunos durante a aula ($f=9$).

Diante desses achados empíricos, concordamos com Stein e colaboradores (2012), ao afirmarem que para transmitir efetivo *feedback* extrínseco, alguns pontos devem ser observados: o *feedback* deve conter informações relevantes ao desempenho correto da habilidade; deve ser adequado ao desempenho; deve fazer com que assuma responsabilidade pessoal pelo seu desempenho e pelo seu comportamento e deve ser curto, claro e adequado à faixa etária.

Em contraposição, quando não é dado retorno algum ao praticante, este pode reagir com baixa produtividade ou comportamento inadequado (ARCHER et al., 2016). Talvez seja esse o motivo que levou os professores a

observarem mudanças positivas no desempenho dos alunos após o emprego do *feedback* extrínseco, especialmente após a realização de atividades nunca antes conseguidas e pela melhoria do comportamento em sala de aula.

De acordo com Mendes e colaboradores (2012), nas aulas de Educação Física escolar o professor precisa atentar-se para a observação do movimento desportivo do aluno, permitindo melhor adequação e qualidade no emprego do *feedback*, possibilitando um melhor desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades motoras.

Na tabela 1, é possível visualizar as ações adotadas pelos professores da rede municipal de ensino de Maringá, PR após desempenho satisfatório dos alunos.

Tabela 1 – Feedback extrínseco realizado pelo professor diante desempenho satisfatório do aluno

AÇÃO	Sempre, em todas as aulas	Em dias de avaliação	Quando se destaca ou em novas atividades	Às vezes	Raramente
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Sorrir	80	0	5	5	0
Acenar com a cabeça	70	0	5	20	5
Elogiar o aluno	70	0	10	10	5
Elogiar a habilidade	65	0	10	20	5
Cumprimentar	65	0	5	15	0
Bater palmas	50	0	25	15	10
Levantar o polegar	45	0	25	20	5
Elogiá-lo para a sala	40	10	15	10	15
Abrçar	35	0	5	30	10
Dar tapa nas costas	20	0	5	15	25
Apertar a mão	20	0	15	20	30
Piscar	15	5	10	30	25

Fonte: construção dos autores

Quanto às atitudes dos professores após o desempenho satisfatório do aluno numa atividade específica nas aulas de Educação Física na escola, os resultados mostraram, primeiramente, o uso de *feedback* durante todo o processo de aprendizagem, sugerindo que essa ferramenta tem sido empregada na prática didática dos professores pesquisados.

Em todas as aulas, prevaleceu como *feedback* extrínseco as ações dos professores de sorrir (80%), elogiar o aluno e acenar com a cabeça (70%) e, cumprimentar e elogiar a

habilidade (65%). Quando o aluno se destaca na realização de alguma habilidade nova, as maiores frequências de *feedback* foram apontadas para as ações de bater palmas e levantar o polegar (25%). Interessante que, em dias de avaliação, os professores raramente fornecem *feedback*, fazendo uso desse recurso somente quando se refere à atividades desenvolvidas no coletivo, ou seja, com a turma toda envolvida (10%).

É importante condicionar o emprego do *feedback* a algum comportamento, pois quando o professor só diz “vamos lá, está bom, mas dá



para melhorar um pouco mais”, o aluno tem dificuldades de perceber quais aspectos ele precisa desenvolver para realizar a tarefa de forma efetiva. De igual modo, pesquisas têm apontado que quanto mais clara, específica e eficaz for à informação sobre a execução de determinada tarefa e, conseqüentemente, do resultado obtido pelo aluno, ampliam-se maiores possibilidades de correção do movimento e aumento da motivação para a sua realização (UGRINOWITSCH et al., 2003; CARPENTIER; MAGEAU, 2016).

Nesse sentido, elogios excessivos para sucesso em uma tarefa são inadequados, assim como o *feedback* não reforçador (STEIN et al., 2012). Chama atenção os resultados indicados para o *feedback* fornecido “Após destacar-se em uma atividade nova”, que se limitaram a 25% da frequência das respostas, e que é indicado com as ações de “bater palmas” e “levantar o polegar”.

Complementar a isso, é importante reiterar sobre as divisões do *feedback* extrínseco em “conhecimento de resultados” e “conhecimento de performance”. O conhecimento de performance, ao contrário do conhecimento de resultado, não informa necessariamente sobre o sucesso de movimento, e sim sobre o sucesso do padrão que o aluno realmente produziu. Sendo assim, o conhecimento de performance contemplaria o *feedback* como motivação, no qual estimula e encoraja a atividade dos alunos.

Já no *feedback* como reforço, o professor por meio do visual ou verbal, reforça a repetição da atividade e apresenta os ajustes necessários para uma melhor execução da tarefa (CUNHA, 2003).

Com base nos resultados expostos na tabela 1, destacamos a importância do conhecimento das divisões do *feedback* extrínseco como forma de subsidiar as ações e o momento em que são fornecidas pelos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Maringá-PR, após desempenho satisfatório dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento dessa ferramenta e sua adequada utilização podem potencializar o êxito e o nível de desempenho dos alunos (CHIVIACOWSKY et al.; 2010; MENDES et al., 2012).

Destacamos também, que é a partir do conhecimento de resultados que pode ser verbalizado que o aluno consegue melhorar seu desempenho na atividade proposta pelo professor, pois ele terá consciência de sua atuação, o que poderá contribuir substancialmente com a aprendizagem. Se o professor não oferece um *feedback* extrínseco, e fica apenas para o aluno refletir sobre sua ação, corre-se o risco desse *feedback* passar despercebido.

Na tabela 2, é possível visualizar ações adotadas pelos professores de Educação Física após o desempenho insatisfatório dos alunos nas atividades propostas.

Tabela 2 – Feedback extrínseco realizado pelo professor diante do desempenho insatisfatório do aluno

Ação do professor	%
Alteração das aulas práticas para aulas teóricas	75
Afirmações negativas ao aluno	40
Afirmações negativas a turma	35

Fonte: construção dos autores

Em relação às ações dos professores diante de desempenhos insatisfatórios de alunos e/ou da turma, as maiores frequências revelaram ações relativas à transferência de aulas práticas para aulas teóricas (75%) em que exigências como, copiar textos e ficar de fora de alguma atividade eram requeridas dos alunos. Além disso, afirmações negativas são proferidas diante do desempenho insatisfatório, seja do aluno (40%) ou da turma (35%). Essas ações podem ser

consideradas como *feedback* extrínseco negativo adotado pelos professores no âmbito da Educação Física escolar e que apresentaram um percentual significativo na pesquisa por ora desenvolvida.

Diante desse diagnóstico, é oportuno ressaltar que a prática do reforço positivo é uma ação de fato importante na prática pedagógica de professores de Educação Física, especialmente, quando os professores esperam mudanças



positivas concernentes ao comportamento dos alunos. Pesquisas revelam que, na conjuntura atual, a punição parece ser ainda o meio mais difundido de controlar o comportamento, seja no contexto esportivo e competitivo (MOURATIDIS et al., 2010; CARPENTIER; MAGEAU, 2016) como no contexto escolar (PARRAT-DAYAN, 2012; ANTUNES, 2017). Isso também foi identificado nessa pesquisa ao verificar que 75% dos professores afirmaram já ter punido seus alunos diante de desempenho e/ou comportamento considerado insatisfatório (Tabela 2).

Face a tais indicações, cabe ressaltar que recompensar comportamentos positivos, especialmente em participantes jovens, é primordial para o desenvolvimento do aluno em relação a um conteúdo específico. Portanto, é imperioso que professor de Educação Física aproveite as oportunidades para fazê-lo. Além do mais, é importante recompensar, mesmo os progressos considerados mais simples, em relação à habilidade que está sendo apreendida, pois isso permite que os alunos continuem num processo de desenvolvimento, na medida em que se aproximam cada vez mais das respostas desejadas (QUINA et al., 1995; CARPENTIER; MAGEAU, 2016).

A aludida atitude foi evidenciada pela frequência de respostas dos professores que apontaram dar reforços positivos às ações dos alunos (f=17) (Quadro 1), de modo que apenas 30% dos professores de Educação Física pesquisados entendem que, a ação de recompensar os alunos pelo êxito em tarefas específicas não é necessária. Além disso, ressalta-se que, na busca por estratégias diferenciadas de motivar o aluno para a realização das atividades, os professores poderão observar mudanças efetivas e positivas de atitudes dos alunos, que poderiam ser sensivelmente prejudicadas se optassem por alguma estratégia punitiva.

Destarte, se o professor conseguir demonstrar a importância do conteúdo e seu significado para a vida do aluno e se criar dinâmicas que potencializem a atenção dos alunos com o conteúdo ensinado, a chance dele se interessar por um novo universo de

significados e desejar desvendá-lo é aumentada. Por isso, é indispensável que o interesse pelo conteúdo seja despertado no aluno, para que a aula se torne prazerosa e o aprendizado efetivo (PEREIRA; PICCOLO; SANTOS, 2009).

Por fim, vale observar que, o emprego do *feedback* extrínseco nas aulas de Educação Física escolar é uma ferramenta em potencial para que os alunos tenham melhor consciência de seu desempenho e, assim, possam obter mudanças efetivas no processo de desenvolvimento e aprendizagem, tanto motora, comportamental e cognitiva. Por isso mesmo, a recompensa ao esforço do aluno também é uma ação válida por parte do professor de Educação Física, uma vez que é importante para a formação do aluno e para o efetivo ensino dos conteúdos, sobretudo para que os mesmos se sintam motivados à participação nas aulas, realizando com êxito as tarefas e as atividades propostas pelo professor.

CONCLUSÕES

Os achados empíricos do presente estudo permitiram identificar que os professores pesquisados empregam o *feedback* extrínseco em suas aulas e reconhecem que essa ferramenta potencializa o processo de ensino-aprendizagem.

Foi possível notar também que, os professores fazem uso dessa ferramenta em todas as aulas, e não apenas quando os alunos se destacam em alguma atividade específica proposta pelo professor. Além disso, foram verificadas diversificadas estratégias de manifestação do *feedback* extrínseco fornecido, como sinais faciais, sinais com as mãos ou com o corpo, elogios aos alunos e elogios às habilidades esportivas.

Convém mencionar que, diante de desempenho insatisfatório dos alunos na realização de atividades, os professores apresentaram retornos negativos, que ocorreram em forma de punição, sobretudo, ao solicitarem que fossem realizadas atividades que não tinham sentido e significado para as turmas.

Com essa pesquisa foi possível confirmar a relevância do uso do *feedback* positivo na prática pedagógica dos professores de Educação Física,



com destaque para o emprego dessa ferramenta como um subsídio para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Por isso mesmo, consideramos que o *feedback* é uma possibilidade concreta de criar situações em que o aluno tenha condições de mensurar avanços a partir da sua participação nas aulas.

Portanto, é extremamente válido que o professor de Educação Física seja claro e demonstre os resultados esperados e, mediante o seu atendimento, utilize o *feedback* positivo como forma de recompensa pelo esforço empreendido pelos alunos. Tal recompensa pode ser considerada sua própria ferramenta de motivação para tarefas futuras.

Como última observação, destacamos o aspecto limitante da pesquisa, pois trata-se de um estudo que apresenta a verificação de uma realidade específica. Dessa forma, vale pontuar que a pesquisa se propôs a elucidar o emprego do *feedback* extrínseco como ferramenta nas aulas de Educação Física escolar, não abrangendo uma verificação detalhada sobre se esse instrumento apresenta reflexos significativos no que se refere à motivação dos alunos. Sendo assim, sugere-se a ampliação de estudos acerca da temática em voga, inclusive abrangendo outros níveis de ensino na área da Educação Física escolar, uma vez que ainda hoje há essa lacuna no campo de estudo da área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARCHER, Aline Battisti; CRISPIM, Ana Carla; CRUZ, Roberto Moraes. Avaliação e feedback de desempenho de estudantes na educação a distância. **Avances en psicología latinoamericana**, v. 34, n. 3, p. 473-485, 2016.

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini. **Efeitos do *feedback* normativo na aprendizagem de uma habilidade motora em crianças**. 2012. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2012.

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

BORGES, Marcos de Carvalho; MIRANDA, Carlos Henrique; SANTANA, Rodrigo Carvalho; BOLLELA, Valdes Roberto. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Revista de medicina de Ribeirão Preto**, v. 47, n. 3, p. 324-331, 2014.

CARPENTIER, Joelle; MAGEAU, Geneviève. Predicting Sport Experience during Training: The Role of Change-Oriented Feedback in Athletes' Motivation, Self-Confidence and Needs Satisfaction Fluctuations. **Journal of sport and exercise psychology**, v. 38, n.1, p. 45-58, 2016.

CHIVIACOWSKY, Suzete; ÁVILA, Luciana Toaldo Gentilini; KAEFER, Angélica. Efeitos do *feedback* após boas tentativas de prática na aprendizagem de uma habilidade motora complexa em crianças. **Journal of physical education**, v. 21, n. 2, p. 183-190, 2010.

KATZER, Juliana I. e colaboradores. Conhecimento de performance com base no teste do desempenho motor do nado crawl, na aprendizagem do nado crawl. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 37, n. 3, p. 245-250, 2015.



MAGILL, Richard A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Blücher, 2011.

MENDES, Rui e colaboradores. Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. **Exedra**, v. 1, n. 6, p. 57-70, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOURATIDIS, Athanasios; LENS, Willy, VANSTEENKISTE, Maarten. How you provide corrective feedback makes a difference: the motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. **Journal of sport and exercise psychology**, v. 32, n. 5, p. 619-637, 2010.

NICAISE, Virginie e colaboradores. Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: effects on performance and psychological responses. **Journal of sports sciences**, v. 25, n. 8, p. 915-926, 2007.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2012.

PATCHAN, Melissa; PURANIK, Cynthia. Using tablet computers to teach preschool children to write letters: exploring the impact of extrinsic and intrinsic feedback. **Computers & education**, v. 102, n. 3, p. 128-137, 2016.

PEREIRA, Raquel Stoilov; NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; SANTOS, Sheila Aparecida Pereira. A educação física nas séries da fase inicial do ensino fundamental: olhar do professor polivalente. **Revista da educação física**, v. 20, n. 3, p. 343-352, 2009.

QUINA, João do Nascimento; COSTA, Francisco; DINIZ, Juliano Alves. Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de educação física: um estudo sobre o *feedback* pedagógico. **Boletim da Sociedade portuguesa de Educação Física (SPEF)**, v.1, n. 12, p. 9-29, 1995.

RODRIGUES, José; SEQUEIRA, Pedro (Editores). **Contributos para a formação de treinadores de sucesso**. Lisboa, Portugal: Visão e Contextos, 2017.

SCHIMIDT, Richard; WRISBERG, Craig. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

STEIN, Jonathan; BLOOM, Gordon; SABISTON, Catherine. Influence of perceived and preferred coach feedback on youth athletes' perceptions of team motivational climate. **Psychology of sport and exercise**, v. 13, n. 4, p. 484-490, 2012.

TERTULIANO, Ivan Wallan; SOUZA JÚNIOR, Orlando Pereira. Estrutura de prática e frequência de *feedback* extrínseco na aprendizagem de habilidades motoras. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 22, n. 2, p. 103-118, 2008.

UGRINOWITSCH, Herbert e colaboradores. Frequência de *feedback* como um fator de incerteza no processo adaptativo em aprendizagem motora. **Ciência e movimento**, v. 11, n. 2, p. 41-47, 2003.

WEINBERG, Robert; GOULD, Daniel. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.



Dados do autor:

Email: elenbocca@gmail.com

Endereço: Rua Bombeiro Paulo Antônio Galeti, 245, Jardim Paris VI, Maringá, PR, CEP 87083-725, Brasil.

Recebido em: 12/06/2018

Aprovado em: 09/10/2018

Como citar este artigo:

OLIVEIRA, Dreice Élen Bocca de e colaboradores. O *feedback* extrínseco no contexto escolar: considerações a partir da percepção de professores de educação física. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 03, p. 25-35, set./dez., 2018.



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: COMPREENSÃO DOS ALUNOS

EVALUATION OF LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN HIGH SCHOOL: UNDERSTANDING OF STUDENTS

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: COMPRENSIÓN DE LOS ALUMNOS

Milena Kashima

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil
Email: milenafumie@hotmail.com

Ana Cláudia Saladini

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil
Email: anaclaudiasaladini@gmail.com

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi mapear as concepções de estudantes do 3º ano do Ensino Médio sobre o processo de avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física. Selecionamos uma turma do 3º ano do Ensino Médio de três escolas estaduais de Londrina, PR. Para a coleta de dados foi aplicado, junto aos estudantes selecionados, um questionário composto por 12 questões. Concluímos que para os alunos a avaliação da aprendizagem na Educação Física é uma prática para identificar o nível de aprendizagem, contudo, a nota acaba sendo a principal preocupação dos estudantes. Destaca-se ainda a dificuldade dos alunos em relacionar o que eles estudam com o seu cotidiano. Em futuras pesquisas sugere-se a investigação dos pressupostos epistemológicos que sustentam a práxis docente para compreendermos melhor os motivos pelos quais a avaliação da aprendizagem raramente é vista como componente da dinâmica do processo de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino Médio; Educação Física; Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

The objective of this research was to map the conceptions of students of the 3rd year of High School on the process of evaluation of learning in Physical Education classes. We selected a 3rd grade high school class from three state schools in Londrina, PR. For the data collection, a questionnaire composed of 12 questions was applied to the selected students. We conclude that for students the evaluation of learning in Physical Education is a practice to identify the level of learning, however, the note ends up being the main concern of students. It is also important to note the difficulty of students in relating what they study with their daily life. In future research it is suggested to investigate the epistemological assumptions that support teacher praxis in order to better understand the reasons why learning evaluation is rarely seen as a component of the dynamics of the teaching and learning process.

Keywords: Evaluation; High school; Physical Education; Teaching and Learning.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue mapear las concepciones de estudiantes del 3º año de la Enseñanza Media sobre el proceso de evaluación del aprendizaje en las clases de Educación Física. Seleccionamos



una clase del 3º año de la Enseñanza Media de tres escuelas estatales de Londrina, PR. Para la recolección de datos se aplicó, junto a los estudiantes seleccionados, un cuestionario compuesto por 12 preguntas. Concluimos que para los alumnos la evaluación del aprendizaje en la Educación Física es una práctica para identificar el nivel de aprendizaje, sin embargo, la nota termina siendo la principal preocupación de los estudiantes. Se destaca la dificultad de los alumnos en relacionar lo que ellos estudian con su cotidiano. En futuras investigaciones se sugiere la investigación de los supuestos epistemológicos que sostienen la praxis docente para comprender mejor los motivos por los cuales la evaluación del aprendizaje raramente es vista como componente de la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación; Escuela Secundaria; Educación Física; Enseñanza y Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

A escola enquanto instituição deve servir aos interesses populares, garantindo aos alunos um bom ensino dos saberes básicos, a aquisição de conteúdos para que eles tenham discernimento e poder de analisar sua realidade de uma maneira crítica, principalmente com os alunos do Ensino Médio, que já estão prestes a deixar a Educação Básica para ingressar no mundo do trabalho e/ou Ensino Superior.

A avaliação da aprendizagem frequentemente é vista pela maioria dos estudantes como um momento preocupante, causando sentimentos de angústia, sofrimento, medo, apreensão e receio. É percebido como um momento que pode ajudá-los ou prejudicá-los, visto que, é muito comum o professor criar um ambiente de tensão ao fazer diferentes tipos de “ameaças” aos estudantes, trazendo como consequência essa percepção de que a avaliação é um meio de “punição” utilizada pelo professor. (LUCKESI, 2002; LIBÂNEO, 1994; HOFFMANN, 2005; 2008).

Pensar a avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física é um assunto que deve ser compreendido pelo docente desta disciplina para que possa avaliar a aprendizagem dos conteúdos ensinados, pois devido ao longo processo histórico pelo qual essa disciplina passou, a avaliação tinha como preocupação central a reprodução de movimentos utilizados nas técnicas esportivas, as quais não representam uma efetiva compreensão de sua motricidade (SERGIO, 1994; 1996; SALADINI, 2006; PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Nesta pesquisa qualitativa, a fim de encontrar soluções para a seguinte problemática: “Qual a concepção de alunos do Ensino Médio a

respeito da avaliação nas aulas de Educação Física?”, elencamos como objetivo geral mapear as concepções de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio sobre o processo de avaliação da aprendizagem.

A intenção foi conhecer as impressões dos estudantes sobre um tema que, por muitas vezes, não é tão compreendido por eles e também pelo docente, afinal, a Educação Física, sendo um componente curricular obrigatório, possui conteúdos a serem ensinados pelo professor, que podem auxiliar os estudantes a compreenderem sua motricidade e se entenderem como indivíduos inseridos na sociedade, a partir dos processos de ensino e aprendizagem e também pela prática avaliativa (LIBÂNEO, 1994; MORAIS, 1986; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O processo de ensino e aprendizagem possui como característica principal a relação pedagógica, que acontece entre o docente, o aluno e o objeto de conhecimento, sendo considerada uma atividade triádica (CHAVES, 1999). Essa relação entendida como prática social complexa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), não acontece espontaneamente. Ao contrário, ela é intencional e planejada, seguindo um procedimento didático, por meio do qual o professor tem em mente onde almeja chegar (objetivos educacionais) e qual aluno se quer formar.

O ato de ensinar tem como intenção a aprendizagem por parte do aluno e não se resume somente ao momento da aula, pois como afirma



Libâneo (1990), entre as ações docentes estão a explicitação de objetivos, organização e seleção de conteúdo, a compreensão do nível cognitivo do aluno, a definição metodológica e dos meios e fins, ou seja, antes de estar no ambiente da sala de aula, o ensino já foi preparado há certo tempo pelo professor, que é visto como o mediador entre o conhecimento e o aluno, atuando como uma ponte que liga os estudantes ao objeto de estudo. Para Hadji (2001) o professor existe para intervir de maneira técnica ao organizar o meio, de modo a permitir ao ser em desenvolvimento melhor criar, comunicar, aprender etc.

A aprendizagem é um processo individual e também depende das experiências e vivências que cada aluno leva para dentro da sala de aula. O aprender para Hadji (2001, p. 135),

Não consiste nem em empilhar conhecimentos em um espaço vazio no começo nem em trocar ignorância por conhecimento, mas em complexizar uma estrutura cognitiva dada, que é sempre o produto das estruturas iniciais e da ação desestabilizadora do ambiente sobre estas.

Portanto, o conhecimento é construído e quando, de fato se aprende algo, o sujeito consegue fazer relações entre o mundo, o homem e a sociedade, sendo capaz de criar, contestar, observar e refletir sobre sua ação. Nas aulas de Educação Física, o processo de ensino e aprendizagem deve constituir uma unidade dialética (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), na qual não só o professor é importante e nem só o aluno, mas a relação estabelecida por ambos que caminham orientados por seus diferentes papéis sociais na relação pedagógica, em direção do conhecimento.

Ao considerar a Educação Física como uma matéria de ensino/disciplina escolar afirma-se que ela está vinculada aos propósitos ideológicos que a escola possui. Além disso, pode-se afirmar que ela apresenta objetivos, conteúdos e um conjunto de saberes próprio. Sendo assim, na Educação Básica, a Educação Física deve superar a simples reprodução da técnica de uma prática esportiva ou gímnica, sendo necessário que o professor saiba aproveitá-las para fazer com que o sujeito possa desenvolver seu autoconhecimento. Entretanto, essa visão de

Educação Física é recente e infelizmente é alvo de olhares equivocados, pelos alunos, por outros sujeitos envolvidos na escola e também pela sociedade. Este entendimento é fruto de um processo histórico, no qual a disciplina durante muito tempo se preocupou exclusivamente com o movimento humano pelo viés biológico.

A Educação Física teve sua gênese na Ginástica e dela herdou algumas características presentes em nosso campo de atuação até os dias de hoje. As atividades *gímnicas*, de acordo com Soares (1998), eram também lugar de competições, voltadas para a educação do corpo, enfatizando a preparação militar e competições, ou seja, práticas voltadas para um corpo disciplinado e obediente.

Para superar práticas cristalizadas por essa disciplina que objetivavam performance técnica e esportiva, entendemos que essa disciplina deve favorecer, por meio do processo de ensino e aprendizagem, a apropriação de conceitos e categorias básicas sobre nossas práticas corporais pelos estudantes e evitar o acúmulo de informações, para que seja possível estabelecer um conjunto necessário de saberes integrados e tenham significado para a vida fora da escola (BRASIL, 2012). É nessa relação pedagógica que a avaliação deve estar inserida como uma prática didática, não apenas ao final do processo de ensino e aprendizagem, mas durante todo o caminho percorrido pelo docente e pelo aluno, considerando o processo de ensino e aprendizagem.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para que o professor estabeleça uma relação com os alunos a fim de que estes tenham acesso aos conteúdos da Educação Física, ele deve orientar-se considerando determinados documentos oficiais que, de uma maneira geral, “nor-teiam” o ensino durante todos os anos de Educação Básica. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná revelam que a Educação Física faz parte do projeto pedagógico da escola e possui conhecimentos relevantes que



devem ser ensinados aos alunos. (PARANÁ, 2008).

Neste documento, a avaliação na Educação Física segue um referencial teórico, que busca maior reflexão por parte tanto do professor quanto do aluno e deve estar a serviço da aprendizagem. Pretende-se com isso, abandonar um modelo que separa e isola a avaliação da aprendizagem do processo de ensinar e aprender. Tem-se a intenção de formar sujeitos que compreendam o contexto social que estão inseridos e que sejam capazes de atuar criticamente de maneira transformadora na sociedade. Sendo assim,

A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos (PARANÁ, 2008, p. 31).

Pensando nisso, opta-se por um tipo de avaliação que seja formativa, pois ela é caracterizada como um momento a mais para a aprendizagem do aluno, possuindo devolutiva e abrindo espaço para o diálogo entre o professor e os alunos. Além disso, para Libâneo (1994), a avaliação formativa também se conecta a todas as demais fases (do processo), pois lhe cabe verificar e qualificar o grau em que estão sendo alcançados os objetivos. O que diferencia a avaliação formativa da tradicional, ou classificatória, é a mediação do professor e sua concepção de avaliação.

Na avaliação classificatória o professor avalia somente para ver se o aluno aprendeu, sendo uma prática avaliativa, segundo Hoffmann (2008, p. 96), arbitrária e superficial, pois “[...] as notas pouco esclarecem sobre o processo vivido.”, neste tipo de prática os alunos são classificados de acordo com o valor numérico obtido na prova, no teste, no trabalho etc. Já na avaliação formativa, o professor avalia para saber qual conhecimento o aluno já possui ou que não possui sobre determinado assunto, caracterizando-se como um “momento de

problematização, questionamento e reflexão” (HOFFMANN, 2008, p. 15).

Logo, a disciplina Educação Física, sendo um componente curricular obrigatório, cuja área de conhecimento é a Linguagem, ao ensinar seus respectivos conteúdos oferece aos alunos a oportunidade de atuar na sociedade, contextualizando o que foi aprendido nas aulas. Por isso, o processo de ensino e aprendizagem nessa disciplina é muito importante e se efetivará na parceria de professores e alunos, cada qual com suas ações específicas, na conquista do conhecimento.

Nessa direção, torna-se indispensável compreendermos melhor como se dá o processo avaliativo nas aulas de Educação Física, pois parte desse processo relaciona-se com a forma que os próprios alunos compreendem a avaliação, ou seja, qual a concepção que eles têm sobre a avaliação da aprendizagem. Vale destacar que essa concepção tem seu alicerce colocado sobre as experiências anteriores vividas pelos alunos no contexto escolar. Portanto, não é um resultado estanque do ano letivo em que encontravam-se os entrevistados, não estando necessariamente relacionada com a atuação do(a) professor(a) atual.

METODOLOGIA

Considerando que a nossa tarefa neste trabalho foi mapear a concepção de estudantes do Ensino Médio sobre avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física, organizamos essa pesquisa qualitativa que de acordo com Richardson e colaboradores (1999, p. 79) “além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”, podendo obter maior clareza sobre o resultado da pesquisa e entender os motivos pelos quais eles foram alcançados. No método qualitativo a relação entre pesquisador e informante é muito próxima, o que possibilita informações específicas do tema proposto, descrevendo com riqueza o concreto.

Esta investigação também caracterizou-se como uma pesquisa de campo. Para Marconi e



Lakatos (2003, p. 186) este tipo de pesquisa acontece:

[...] com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre.

Diante disso, entendemos que a pesquisa de campo nos forneceu informações precisas, direto dos estudantes do último ano do Ensino Médio, sobre suas experiências durante todo o processo de Educação Básica.

A coleta de dados foi realizada em três escolas públicas da região central da cidade de Londrina, PR, pois possibilitaram fácil acesso. Em cada escola a pesquisa foi realizada com uma turma do 3º. Ano do Ensino Médio, durante a aula de Educação Física. A escolha do 3º ano foi devido ao fato de estes estudantes estarem cursando a última série da Educação Básica. Na primeira escola foi escolhida uma turma de 35 alunos, na segunda 25 e na terceira foram 20, totalizando 80 alunos. Tais turmas foram selecionadas, pois a pesquisadora havia solicitado às professoras que indicassem as turmas de 3º ano com o maior número de alunos. O questionário foi composto de 8 questões abertas e 4 fechadas, totalizando 12 questões. Seguem as questões abertas: 1- Escreva o que você pensa sobre avaliação da aprendizagem; 4- O(a) professor(a) explica a avaliação? O que você pensa sobre isso?; 4.1- Para você qual o valor da avaliação?; 7- Como o(a) professor(a) encara os erros cometidos pelos alunos em alguma atividade de avaliação?; 8- O que você pensa sobre as provas de recuperação? Explique; 9- Qual outra maneira de avaliar nas aulas de Educação Física você conhece, que o professor poderia praticar e que contribuiria para que os alunos aprendessem os conteúdos das aulas?; 10- A Educação Física avalia a aprendizagem da mesma forma que as outras disciplinas? O que elas têm de semelhança e de diferença?; 11- Para você, para quê serve a avaliação? Qual a sua utilidade? E as questões fechadas foram: 2- Nas aulas de Educação Física, o(a) professor(a) faz algum tipo de avaliação? a) Sim, b) Não; c) às vezes; d) nunca faz; 3- Quais instrumentos

avaliativos o(a) professor(a) de Educação Física utiliza? Prova; Portfólio; Seminário; Auto avaliação; Trabalhos; Análise do rendimento motor; Não utiliza nenhum instrumento; Outros. Quais?; 5- O(a) professor(a) ajuda com as dúvidas durante determinada atividade de avaliação? a) Sim; b) Não; c) Às vezes; 6- Quando o(a) professor(a) costuma fazer avaliação? a) Todas as aulas; b) Meio do bimestre; c) Final do bimestre.

Inicialmente a pesquisadora entrou em contato com as professoras para saber sobre a possibilidade de realizar a pesquisa. Posteriormente, foi agendada com a coordenação pedagógica das três escolas uma visita da pesquisadora que apresentou-se para as pedagogas e entregou uma cópia do questionário para que elas pudessem conhecê-lo e explicou como o processo seria desenvolvido.

Em seguida, a pesquisadora apresentou-se aos alunos e explicou o motivo de sua presença, entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TeCLE) para ser entregue aos responsáveis por eles para ser assinado, autorizando a participação de cada um e a posterior utilização dos dados na pesquisa. Foi agendada uma data para que devolvessem o TeCLE. Feito isso a pesquisadora retornou mais uma vez à escola (também com data previamente agendada com as professoras de Educação Física), entregou o questionário e, junto com os alunos, leu todas as questões, explicando as pequenas dúvidas que surgiram durante a leitura. Após isso os alunos responderam ao questionário. O tempo de resposta foi de aproximadamente 50min.

Ao reunir todo o material para iniciar a análise das respostas e proceder a posterior categorização, foi observado que houve um número considerável de questionários com respostas incompletas. É necessário também registrar que tivemos alunos que não compareceram na escola no dia do preenchimento do instrumento. Isto fez com que a pesquisadora selecionasse apenas 10 questionários de cada turma. Portanto, tivemos no total 30 questionários respondidos.

A análise dos dados foi feita mediante categorização. De acordo com Richardson e



colaboradores (1999, p. 240), “o sistema de categorias é estabelecido previamente e os elementos são distribuídos da melhor forma possível entre as categorias”, para que seja possível obter melhor compreensão dos resultados e auxiliar na análise qualitativa dos dados obtidos. Além disso, por meio da categorização é possível estabelecer uma “organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles” (GIL, 2002, p. 134). Como a pesquisa possuiu como tema principal a avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física e, baseando-se nas respostas dos questionários, criamos três categorias:

1. Concepção do processo de ensino e aprendizagem
2. Concepção de Educação e de Educação Física:
3. Processo avaliativo nas aulas de Educação Física.

Com a preocupação de indicar os estudantes, mas preservar sua identidade aplicamos os números 1, 2...10 e as escolas foram identificadas com as letras A, B e C. Sendo assim, o registro de A1 é relativo ao aluno número 1 da escola A; B1, B2, B3... B10 (para identificar os alunos da escola B) e C1, C2, C3... C10 (para identificar os alunos da escola C).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Categoria 1: processo de ensino e aprendizagem

Considerando que a escola tem como objetivo o desenvolvimento cognoscitivo do educando por meio dos conhecimentos sistematizados, é importante que se tenham bem definidos os processos de ensino e aprendizagem, que mesmo sendo vistos separadamente, estão intimamente ligados. O desenvolvimento do estudante perpassa as esferas da afetividade, dos modos de viver e da cognição, sendo esta considerada, de acordo com Libâneo (1994, p. 80) “as energias mentais disponíveis nos indivíduos, ativadas e desenvolvidas no processo de ensino, em estreita

relação com os conhecimentos”. É em função, principalmente do desenvolvimento cognoscitivo que a educação escolar deve trabalhar, não deixando de lado os aspectos éticos e morais, afetivos, entre outros.

Esse desenvolvimento é atingido por meio do processo de ensino, considerado segundo Luckesi (2002), como atividade intencional, que tem como meta o domínio por parte do aluno dos conteúdos do saber escolar, além de fazer interagir dois momentos indissociáveis: a transmissão e assimilação.

Na transmissão o professor organiza os conteúdos e os torna didaticamente assimiláveis, provê as condições e os meios de aprendizagem, controla e avalia; entretanto, a transmissão supõe a assimilação ativa, pois ensina-se para que os alunos se apropriem de forma ativa e autônoma dos conhecimentos e habilidades (LUCKESI, 2002, p. 80).

Esses conhecimentos foram construídos e desenvolvidos culturalmente e serão assimilados pelos estudantes no momento da aprendizagem para que sejam um meio – ou ferramentas, segundo Hadji (2001) – que os auxiliem na formação de opiniões e no desenvolvimento cognoscitivo.

A assimilação dos conhecimentos no âmbito escolar se dá pelo processo de aprendizagem intencional (LUCKESI, 2002), a qual caracteriza-se nas ações do aluno e do professor. O primeiro que busca o conhecimento sistematizado indo até a escola e, o segundo que trabalha nela com a intenção de oferecer condições para que a aprendizagem seja concretizada. Libâneo (1994) nomeia esse tipo de aprendizagem como organizada, cujo objetivo é fazer com que o aluno aprenda determinados conhecimentos.

Observando as respostas dos alunos que participaram desta investigação, podemos notar que nas três escolas o (s) professor (es) prepara (m) os conteúdos e os ensinam, mas algumas vezes estes acabam não fazendo sentido para os alunos, visto que no momento da avaliação não se sabe para quê e por quê determinado conteúdo foi estudado e o que será avaliado, como percebido na resposta de A4, na questão 4 ao afirmar que: “*Sim, bom porque vamos ter uma*



base sobre o assunto em trabalhos, porém tem professores que passa um tema nada a ver com o que está sendo ensinado na sala.”; B3 na mesma questão afirmou: “Não ela só dá, (a avaliação) e nós resolvemos.” Na resposta de C5 é dito que “Explica de forma ‘rasa’, mas raramente diz o que pensa e usa um método. Poderia ser melhor”.

É importante que exista um diálogo entre os sujeitos do processo de ensino, incluindo o objeto a ser estudado e, portanto, ensinado; quando o professor não se comunica com os estudantes a respeito dos conhecimentos a serem ensinados e posteriormente a serem avaliados, torna a relação professor-aluno distante e, conseqüentemente, não dá espaço para que os próprios alunos sintam-se a vontade para relatar ao professor as dificuldades encontradas no momento da aprendizagem, uma vez que desconhecem o conteúdo e suas relações com a realidade, enfraquecendo assim a potencialidade do processo de ensino. (LUCKESI, 2002)

Felizmente, percebemos que os alunos das três escolas compreendem que a avaliação é uma maneira do professor observar qual é o nível de conhecimento adquirido durante o bimestre/ano (aprendizagem). Quando questionados sobre as provas de recuperação (questão 8), os alunos dos três colégios têm uma visão somente de recuperação de nota que traduz abreviadamente os resultados do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Libâneo (1994) a nota não é o objetivo do ensino, ela apenas expressa os níveis de aproveitamento escolar com relação ao objetivo proposto. Isso muitas vezes não fica bem claro para os alunos, que percebem somente a necessidade de “ter nota” para passar de ano e não de realmente aprender um conhecimento. Como afirma A8: “Ajuda né, a tirar uma nota maior”, ou a declaração de C4: “Ela é importante para quem foi mal na prova. Tem a possibilidade de melhorar a nota, desempenho”.

Infelizmente, em algumas vezes a prática avaliativa é vista como um momento independente do processo de ensino e aprendizagem, como se não fosse componente deste. Se fosse compreendida como um momento a mais para a aprendizagem, esse processo poderia ser potencializado, afinal o professor

aproveitaria os momentos de avaliação para uma “autocorreção”, ou seja, observaria, tendo em vista os seus objetivos, sua postura nas aulas e as estratégias utilizadas e, provavelmente, alteraria ou acrescentaria novos objetivos de aprendizagem.

A avaliação alimenta, dá subsídio e sustentação para garantir um olhar articulado entre o ensino e a aprendizagem, pois ao observar os objetivos educacionais e relacioná-los com os resultados obtidos nas avaliações, podemos reconhecer possíveis mudanças e avanços nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim como afirma Hoffmann (2008, p. 152):

Avaliar envolve um conjunto de procedimentos didáticos cuja finalidade é acompanhar o aluno em seu percurso de aprendizagem durante o qual ocorrem avanços e/ou retrocessos em múltiplas dimensões. Avaliar é acompanhar o processo de construção do conhecimento.

Neste processo, professores e alunos têm funções e atividades a serem realizadas desde a elaboração dos conteúdos a serem estudados, passando pelas atividades executadas durante as aulas (diálogos, jogos, apresentações, entre outras) até o momento da realização da avaliação em si. Durante esta caminhada, o professor pode auxiliar o aluno nas dificuldades, tendo os erros cometidos como uma oportunidade de reflexão tanto do docente como do estudante, pois sendo o ensino uma atividade que possibilita a construção de ferramentas cognitivas (HADJI, 2001), a maneira que o professor lida com os erros pode favorecer ainda mais a construção das mesmas.

Categoria 2: concepção de educação e de educação física

A educação tem por função a formação e o desenvolvimento do sujeito, sofre influências das diversas concepções e valores que regem uma sociedade e para compreendê-las faz-se necessário que estas sejam contextualizadas nas atividades humanas. A escola e a educação devem conceber o conhecimento como algo dinâmico e construído coletivamente, por meio



do acesso ao conhecimento, que modifica os modos de abordar, analisar e explicar a realidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MORAIS, 1986).

Como componente curricular, a Educação Física é responsável pelo ensino de diversos conteúdos que devem ser selecionados e organizados pelo professor de acordo com os objetivos previstos. É no momento da seleção dos conteúdos que o processo de ensino e aprendizagem inicia-se sendo concretizado na sala de aula, no momento em que o professor ensina-os (ALMEIDA; GRUBISICH, 2008).

Na questão 1, C5 respondeu que: *“Acho que a forma de aprendizagem é muito vaga, muitas das coisas não são dadas continuidade e nem é algo que possa ser útil.”*. Percebemos que não há progressão dos conteúdos específicos da Educação Física e ao ensinar os mais “comuns”, não existe o “algo a mais” citado anteriormente, dificultando uma relação entre o que ele aprende nas aulas de Educação Física e o que vive dentro e fora da escola, ou seja, o conhecimento supostamente aprendido não encontra espaço na vida extra escolar do estudante.

Na questão 11 por sua vez C6 afirmou que: *“[...] Se os professores cativassem os alunos e os instigasse a praticar esportes e outras atividades físicas desde crianças, Educação Física seria um momento de prazer e não uma obrigação que tem que ser testada.”*. Neste caso observamos que o estudante sinaliza outros saberes específicos da Educação Física que gostaria de estudar durante as aulas, superando uma visão simplista desta disciplina (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010), porém acaba reduzida a uma atividade obrigatória. Esta mesma interpretação pode ser vista na resposta de A3 para a questão 1 quando afirmou que: *“Conteúdos se repetem muito durante o Ensino Médio, 1º, 2º, 3º.”*, e na de B7 foi *“A avaliação é feita sem uma exata avaliação, a nota é atribuída pelo ‘esforço’ de participação, sem antes ensinar, dando específica importância apenas à prática”*.

Percebemos nesta segunda categoria que essa forma de conceber a Educação Física e suas práticas pedagógicas revelam a nossa herança histórica, pois se o professor não tem clareza do conteúdo que está ensinando, nem o aluno terá. É

preciso que o professor de Educação Física organize situações de ensino e de aprendizagem que auxiliem o aluno a construir e compreender a sua motricidade. Além de executar as atividades relacionadas aos conteúdos específicos desta disciplina, é preciso que eles compreendam, tomem consciência do mover-se (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Considerando os contextos apresentados por meio dos questionários, uma das consequências do que exemplificamos no parágrafo anterior é a desvalorização da Educação Física, reforçando a ideia de que não há motivos para permanecer no projeto político pedagógico da escola, pois trata-se de um “passatempo”, um momento para diversão e bate papo, onde todos ficam livres para fazer o que desejam, seja jogar bola, jogar vôlei ou não jogar nada. Em algumas respostas, percebemos que os estudantes veem a Educação Física, ainda como uma disciplina que cuida do corpo (fragmentado) e que não possui função social, visto que durante os três anos dessa etapa de escolarização os conteúdos são os mesmos, o que faz com que percam a motivação e o interesse pelas aulas. Sendo assim, corremos o risco de que os estudantes sofram a privação do direito de aprender, de construir novos conhecimentos e de se desenvolverem, comprometendo o processo educativo como um todo.

Paulatinamente, neste período de três anos, vão acostumando-se com essa rotina, creem que a Educação Física seja a única matéria escolar que não precise de avaliação, afinal, diante de aulas que se repetem por anos, não há nada de novo para ser aprendido. Assim, a Educação Física torna-se uma disciplina que não tem articulação com a realidade vivida pelos alunos, o que vai na contramão do que apontam as Diretrizes Curriculares do Paraná, pois neste documento a Educação Física deve:

Garantir o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito, que é produto, mas também agente histórico,



político, social e cultural (PARANÁ, 2008, p. 49).

Portanto, enquanto componente curricular, a Educação Física deve distanciar-se de práticas pedagógicas que analisam o movimento humano exclusivamente pelos aspectos motores e técnicos. Deverá organizar situações que possibilitem a apropriação de nossas práticas culturais entendidas como produções humanas e que se manifestam na vida cotidiana da sociedade, fora do ambiente escolar, garantindo assim o direito à Educação. (BRASIL, 2012).

Categoria 3: processo avaliativo nas aulas de Educação Física

Segundo as Diretrizes Curriculares do Paraná (2008), um projeto educativo deve atender igualmente a todos os educandos, cujas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que devem ser ensinados.

A Educação Física é um dos componentes curriculares obrigatórios que também deve promover a formação dos alunos, por meio dos conhecimentos que lhe são específicos e que foram produzidos em diferentes momentos da sociedade. Ao planejar o processo de ensino, o professor estabelece objetivos para cada turma almejando uma aprendizagem significativa e seu desenvolvimento individual e coletivo, potencializando a formação de suas convicções afetivas, sociais, políticas (LUCKESI, 2002, p. 126). Diante da necessidade da avaliação da aprendizagem, o autor afirma que tem como objetivo o diagnóstico e caracteriza-a como um ato acolhedor, que se diferencia do julgamento, pois este inclui aqueles que se saem bem nas avaliações e exclui aqueles que vão mal. A avaliação, ainda na perspectiva do autor citado, como um ato acolhedor primeiramente:

Acolhe alguma coisa, ato, pessoa ou situação e, então reconhece-a como é (diagnóstico), para uma tomada de decisão sobre a possibilidade de uma melhoria de sua qualidade; para a avaliação não há uma separação entre certo e o errado; há o que existe e esta situação que existe é acolhida para ser modificada (LUCKESI, 2002, p. 172).

Este tipo de avaliação deve preocupar-se em melhorar a aprendizagem dos estudantes, considerando todos os conhecimentos que os alunos já aprenderam, pois será a partir desses conhecimentos que os novos serão aprendidos. Hoffmann (2008), afirma que a avaliação tem por finalidade desafiar os estudantes a avançar e ir adiante, fazendo-os crer em suas próprias possibilidades e também oferecer-lhes apoio pedagógico adequado. Por fim, Hadji (2001) aponta que a avaliação é um ato de comunicação estabelecido em um determinado contexto social.

Portanto, a avaliação nas aulas de Educação Física tem como papel diagnosticar o desempenho do aluno e não exclusivamente às questões de rendimento físico, mas da compreensão dos conteúdos estudados que são componentes do processo de desenvolvimento integral do sujeito. Para auxiliar o professor nesta tarefa existem diversos instrumentos de avaliação que podem ser utilizados, como por exemplo, testes, textos produzidos pelos alunos, desenhos, questionários, exercícios escritos, revisões, trabalhos em grupo e tarefas, além das provas, que são mais conhecidas.

Sendo assim, ao optar por uma avaliação que preze pelo desenvolvimento do estudante, o professor de Educação Física deve ter clareza dos objetivos que deseja atingir e lembrar que a avaliação é uma oportunidade extra para a aprendizagem, pois abre espaço para o diálogo, tem devolutiva e é caracterizada principalmente pela mediação do professor.

Analisando o questionário das três escolas, observamos um distanciamento do que foi apontado anteriormente. Vejamos os exemplos. Na escola A, a avaliação é vista como um meio do professor verificar os conhecimentos aprendidos pelos alunos, também é vista como um momento de aprendizagem, cujo valor numérico é importante para que “passem de ano”, como afirma o (a) estudante A8 na questão 4.1: “Com ela nós “aprende” e ganha nota”. Caso essa nota não seja alcançada, faz-se importante a existência das provas de recuperação: “São necessárias, pois várias pessoas precisam para tirar nota boa” (questão 8 respondida por A2). Muitas vezes, ao utilizar-se das notas, a aprendizagem em si é deixada de



lado, a preocupação maior é alcançar a média para “passar de ano”, deixando a aprendizagem e a educação relegadas a uma importância menor. Nesses casos, a avaliação é vista como uma prática de julgamento de valor dos resultados alcançados. Como instrumentos avaliativos, os alunos afirmaram que são utilizados provas, trabalhos e seminários.

Para os alunos da escola B, a avaliação tem por função verificar o conhecimento dos alunos, bem como onde possuem dificuldades, como afirmou B1 ao responder a primeira questão: *“Ela é uma forma de registrar o que aprendeu, e ver onde o aluno tem dificuldade, para assim poder ajudar”*. Os trabalhos são os instrumentos avaliativos mais utilizados e, caso a média não seja alcançada, entra em ação a prova de recuperação: *“Não gosto muito, pois se for prova é mais difícil e prefiro garantir nota antes da recuperação”* (B3 respondendo questão 8) ou *“É o último recurso para que os alunos alcancem a média”*. Nota-se que aqui, apesar de ver a avaliação como um registro da aprendizagem do aluno, o seu valor numérico tem mais visibilidade do que a compreensão dos conteúdos em si, ou seja, a avaliação tem ainda um caráter tradicional, que classifica os estudantes pela nota alcançada em alguma atividade avaliativa e isso é interpretado, equivocadamente, como sinônimo de aprendizagem. (HOFFMANN, 2005)

A concepção de avaliação da aprendizagem que os alunos da escola C possuem é de que ela serve para medir o conhecimento adquirido, como mostra a resposta de C8 na primeira questão: *“A avaliação da aprendizagem é um meio ou método de analisar o desempenho do aluno (a) em decorrência do que se está aprendendo”*.

Como instrumentos avaliativos notam-se provas, trabalhos e análise do rendimento motor. Alguns alunos sugerem novas maneiras para realizar a avaliação da aprendizagem e novas estratégias para o ensino de um conteúdo, como na resposta de C5 para a questão 9: *“Já estudei em outros colégios, poderia ser usado o seminário, aulas práticas, alguns campeonatos internos”* e de C10: *“Após dar as aulas o professor deveria analisar as dificuldades dos alunos e se empenhar mais a fim de melhorar os*

desempenhos dos mesmos, se for o caso”. Estas situações revelam uma Educação Física como uma disciplina excessivamente preocupada com os aspectos da prática, que exige mais das capacidades físicas dos estudantes do que a compreensão dos conteúdos estudados. Observa-se esta preocupação na resposta de C6 na questão 10: *“Não, a educação física exige capacidades físicas dos alunos, diferentemente das outras, em que é apenas necessário escrever”*.

Notamos que os alunos já apresentam em suas respostas o conhecimento de que a função da avaliação da aprendizagem deve servir para revelar a aprendizagem do aluno e toma-la como um componente do processo de ensino e de aprendizagem. Porém, infelizmente, não é o que acompanhamos nos exemplos citados anteriormente, nos quais observamos ainda práticas avaliativas tradicionais consolidadas no cotidiano dessa disciplina. Para que pudéssemos aprofundar mais a nossa análise a respeito das razões da cristalização dessa prática docente, precisaríamos investigar melhor os pressupostos epistemológicos que sustentam a ação do professor, buscando conhecer a relação entre esse conjunto de conhecimentos/percepções com a prática avaliativa. O questionário aplicado não nos permitiu avançar nessa direção, mesmo porque não era esse o nosso objetivo, muito embora reconheçamos a relação entre os conhecimentos que fundamentam a ação docente e sua prática efetiva durante as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo mapear as concepções de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio sobre o processo de avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física.

A escola deve ser um local no qual se ressignifica e se recria a cultura herdada nas relações sociais, reconstruindo as identidades culturais e valorizando as raízes das diferentes regiões do país. (BRASIL, 2010), deve também formar o estudante para a autonomia, bem como, conceber o conhecimento como algo dinâmico e construído coletivamente, por meio do acesso à



informação, que modifica os modos de abordar, analisar e explicar a realidade. As disciplinas escolares devem trilhar o mesmo caminho, ou seja, acompanhar os princípios ideológicos da escola, cabendo à Educação Física favorecer e auxiliar na formação e no desenvolvimento dos estudantes por meio dos seus conteúdos culturais, para que os alunos se tornem atuantes na sociedade, apropriando-se dos conhecimentos aprendidos como ferramentas para transformação individual e social.

Por meio de pesquisas bibliográficas acerca do tema “avaliação da aprendizagem” desenvolvidas neste trabalho, concluímos que trata-se, a avaliação, de um dos elementos que compõem o processo de ensino e de aprendizagem e é de suma importância para a formação integral dos estudantes. Quando o professor define os objetivos de aprendizagem e adota um caráter reflexivo e formativo ao utilizar os instrumentos avaliativos, enfatiza os conhecimentos que os alunos já possuem e, dessa forma, estabelece uma relação de mediação entre os estudantes e os conteúdos de ensino.

A respeito da avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física, os estudantes das três escolas afirmaram, de maneira geral, que ela é uma prática realizada pelo professor com o objetivo de analisar a aprendizagem deles. Portanto, deveria considerar os conhecimentos aprendidos pelos alunos. Entretanto, de acordo com as respostas dos entrevistados, é comum a avaliação perder esse caráter ao priorizar a nota alcançada por cada aluno, distanciando-se do objetivo maior, que é a aprendizagem do aluno. Os conteúdos “ensinados” distanciam-se do cotidiano em que vivem os estudantes dificultando a compreensão da realidade.

Além disso, a ação do professor revela sua concepção de Educação, observamos isso em nossos resultados quando encontramos relatos dos estudantes acerca das atitudes tomadas pelos

professores diante dos erros cometidos pelos alunos em alguma atividade avaliativa, muitas vezes ignorando-os, descontando pontos ou repreendendo-os e solicitando a repetição do exercício. Entendemos que ao tomar essas atitudes o professor perde uma oportunidade de favorecer a aprendizagem do aluno e melhorar suas estratégias de ensino durante as aulas, uma vez que o erro poderia levar o sujeito a refletir sobre o objeto de conhecimento e o que ele deverá fazer para que não se repita.

Com relação à Educação Física, ainda prevalece a ideia de que ela é uma disciplina eminentemente prática, com aulas feitas somente na quadra realizando atividades recreativas e/ou esportivas que exigem mais das capacidades físicas dos alunos do que a compreensão dos conteúdos estudados. Destacamos que a visão que os alunos têm sobre a avaliação da aprendizagem não foi construída unicamente nas aulas de Educação Física e sob o trabalho de um único professor. Se não podemos ignorar que a concepção que encontramos entre os estudantes entrevistados é fruto da história da vida pessoal e escolar de cada um, tampouco podemos assumir isso como um destino final no cenário escolar. A depender dos caminhos escolhidos pelo professor, podemos mudar esta história e transformar o que os alunos entendem por avaliação da aprendizagem. É preciso paciência e conhecimento. Se nada fizermos, nada mudará.

Para futuras investigações entendemos ser fundamental uma pesquisa a respeito dos pressupostos epistemológicos que sustentam a ação docente de uma forma geral e, especificamente, a avaliação da aprendizagem. Se desejamos repensar alguns rumos que atualmente a avaliação da aprendizagem tomou na Educação Física, certamente que os resultados de uma nova pesquisa poderão nos apontar novos elementos, relações, avanços e limitações postas para o cotidiano das relações pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Luiz Vieira de; GRUBISICH, Teresa Maria. Ensino e aprendizagem na sala de aula: uma perspectiva não linear. In: GRANVILLE, Maria Antonia. **Sala de aula: ensino e aprendizagem**. Campinas, SP: Papirus, 2008.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012.

CHAVES, Eduardo O. C. Tecnologia na educação, ensino à distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. **Revista de educação**, v. 3, n. 7, p.29-43, nov. 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HADJI, Charles. **Pensar e agir a educação: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 8. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

_____. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: um estudo introdutório sobre pedagogia e didática**. 1990. 495f. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAIS. Regis de. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1986.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli; PALMA, José Augusto Victória. **Educação física e a organização curricular**. 2. ed. Londrina, PR: EDUEL, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: Educação Física**. Curitiba, PR, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SALADINI, Ana Claudia. **A educação física e a tomada de consciência da ação motora da criança**. 2006. 224f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, SP: UNESP, 2006.

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1994.



_____. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa, Portugal: Faculdade de Motricidade Humana, 1996.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudos a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP. 1998.

Dados do primeiro autor:

Email: milenafumie@hotmail.com

Endereço: Rua Guaicurus, n. 45, fundos, Vila Matarazzo, Londrina, PR, CEP: 86926-690, Brasil.

Recebido em: 08/05/2018

Aprovado em: 18/10/2018

Como citar este artigo:

KASHIMA, Milena; SALADINI, Ana Claudia. Avaliação da aprendizagem nas aulas de educação física no ensino médio: compreensão dos alunos. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 03, p. 36-48, set./dez., 2018.



INFLUÊNCIA DO TREINAMENTO FUNCIONAL SOBRE A APTIDÃO FÍSICA DE IDOSAS ATIVAS

INFLUENCE OF FUNCTIONAL TRAINING ON THE PHYSICAL FITNESS OF ACTIVE ELDERLY

INFLUENCIA DEL ENTRENAMIENTO FUNCIONAL SOBRE LA APTITUD FÍSICA DE MAYORES

Antônio Gomes de Resende-Neto

Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, Sergipe, Brasil
Email: neto.resende-edf@hotmail.com

Bruna Caroline Oliveira Andrade

Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, Sergipe, Brasil
Email: oliveiraa.atendimento@gmail.com

Gabriel Vinicius dos Santos

Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, Sergipe, Brasil
Email: gabrielviniciusufs@gmail.com

Diego Augusto Nascimento Santos

Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, Sergipe, Brasil
Email: diegoaugustoufs@gmail.com

Levy Anthony Souza de Oliveira

Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, Sergipe, Brasil
Email: levyanthonysoouza@gmail.com

Iohanna Gilnara Santos Fernandes

Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, Sergipe, Brasil
Email: iohanna.aju@hotmail.com

Marzo Edir Da Silva-Grigoletto

Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, Sergipe, Brasil
Email: pit_researcher@yahoo.es

RESUMO

O objetivo deste estudo foi verificar o efeito do treinamento funcional sobre a flexibilidade, equilíbrio, capacidade cardiorrespiratória e força muscular em idosas. A amostra foi dividida em Grupo Funcional - GF (n=16, 67,1±3,7 anos) e Grupo Convencional - GC (n=14; 63,9±4,7 anos). Avaliou-se o índice de massa corporal e a relação cintura/quadril. Para verificação da aptidão funcional foi utilizado parte da bateria Senior Fitness Test. A análise dos dados foi feita mediante ANOVA. O presente estudo verificou em relação aos valores iniciais melhora significativa do GF na força, flexibilidade e capacidade cardiorrespiratória, sem diferença estatística do GC. Já no equilíbrio tanto na análise inter como na intragrupos o GF apresentou aumento estatisticamente significativo. Em relação às variáveis antropométricas não foram encontradas diferenças em nenhuma das análises. Conclui-se que o protocolo de treinamento funcional aplicado demonstra-se eficiente na melhora da aptidão funcional em idosas ativas.

Palavras-chave: Treinamento Resistido; Envelhecimento; Atividades Diárias; Qualidade de Vida.



ABSTRACT

The objective of this study was to verify the effect of functional training on flexibility, balance, cardiorespiratory capacity and muscular strength in the elderly. The sample was divided into Functional Group - FG (n = 16, 67,1±3,7 years) and Conventional Group - CG (n = 14; 63,9±4,7 years). Body mass index and waist / hip ratio were evaluated. To verify the functional fitness was used part of the Senior Fitness Test battery. Data analysis was performed using ANOVA. The present study verified a significant improvement in FG in strength, flexibility and cardiorespiratory capacity, with no statistical difference in GC. Already in the balance in both the inter and intragroup analyzes the FG presented a statistically significant increase. Regarding the anthropometric variables, no differences were found in any of the analyzes. It is concluded that the applied functional training protocol is efficient in improving functional aptitude in active elderly women.

Keywords: Resistance Training; Aging; Daily Activities; Quality of Life.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue verificar el efecto del entrenamiento funcional sobre la flexibilidad, equilibrio, capacidad cardiorrespiratoria y fuerza en ancianas. La muestra fue dividida en Grupo Funcional - GF (n=16, 67,1±3,7 años) y Convencional - GC (n=14, 63,9±4,7). Se evaluó el índice de masa corporal y la relación cintura/cadera. Para la verificación de la aptitud funcional se utilizó parte de la batería Senior Fitness. El análisis de fue realizado mediante ANOVA. Se verificó en relación a los valores iniciales mejora significativa del GF en la fuerza, flexibilidad y capacidad cardiorrespiratoria, sin diferencia estadística del GC. En el equilibrio tanto en el análisis inter como en la intragrupos el GF presentó un aumento significativo. En relación a las variables antropométricas no se encontraron diferencias en ninguno de los análisis. Se concluye que el protocolo de TF aplicado se muestra eficiente en la mejora de la aptitud funcional en ancianas.

Palabras clave: Entrenamiento Resistido; Envejecimiento; Actividades Diarias; Calidad de Vida.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento é um fenômeno mundial. Em 1991, representava 4,8% da população brasileira, em 2000, 5,8% e, atualmente, 7,4%, sendo estimado ultrapassar a marca de 64 milhões de indivíduos com mais de 60 anos até 2050 (IBGE, 2010). Trata-se de um processo dinâmico e natural do desenvolvimento humano, que envolve alterações neurobiológicas e psicossociais, acompanhadas com a diminuição da capacidade funcional e, assim incrementa a possibilidade de desenvolver doenças crônico-degenerativas (GARATACHEA et al., 2015). Esse declínio da capacidade funcional pode ser explicado em parte pela redução da capacidade dos sistemas cardior-respiratório e musculoesquelético, responsáveis pela inaptidão para desempenhar as atividades consideradas básicas, mas essenciais para manutenção de um estilo de vida independente (HUNTER et al., 2016).

Dentre as diferentes estratégias adotadas para atenuar os efeitos deletérios da senescência, a prática sistematizada do treinamento de força é a principal intervenção não farmacológica, capaz de promover inúmeras adaptações favoráveis à saúde e à qualidade de vida (WESTCOTT, 2012). No entanto, apesar de existir uma associação entre atividade física e saúde, a maior parte da população idosa é inativa devido o fenômeno da urbanização de nossas sociedades refletindo diretamente no estilo de vida sedentário. Nessa perspectiva, a capacidade funcional surge como novo paradigma na área de saúde, direcionando pesquisadores a conhecer novos métodos de treinamento e seus benefícios para prevenir ou restaurar as possíveis incapacidades e proporcionar maior adesão a pratica sistematizada (DASKALOPOULOU et al., 2017).

Nesse contexto, tem se tornado crescente a busca por programas de treinamento que visam



majoritariamente adaptações multisistêmica antienvhecimento, priorizando o princípio da especificidade e também o desenvolvimento da força muscular de forma integrada com outros componentes da aptidão física em níveis suficientes para possibilitar a execução de tarefas cotidianas de forma satisfatória e segura. Sendo o treinamento funcional considerado por muitos o mais eficiente nas respostas adaptativas à funcionalidade humana (LA SCALA TEIXEIRA et al., 2017). Esse método se fundamenta na aplicação de sobrecargas que utilizam instabilidade, coordenação e resistência, aplicada a combinação de movimentos básicos de aceleração, estabilização, produção de força e manipulação que objetiva resgatar a capacidade funcional do indivíduo e transferir seus ganhos de forma efetiva para suas práticas diárias (RESENDE-NETO et al., 2016).

Supõe-se então que o treinamento funcional pode ser uma ferramenta que possibilitará melhora de inúmeros fatores que advêm com o avanço da idade. No entanto, poucos estudos avaliaram se a inclusão do método na prescrição de um programa de atividade física traz benefícios adicionais na qualidade de vida dos idosos ativos fisicamente. Sendo assim, o objetivo dessa investigação foi analisar a influência do treinamento funcional na flexibilidade, equilíbrio dinâmico, resistência cardiorrespiratória e força muscular de idosas ativas.

MÉTODOS

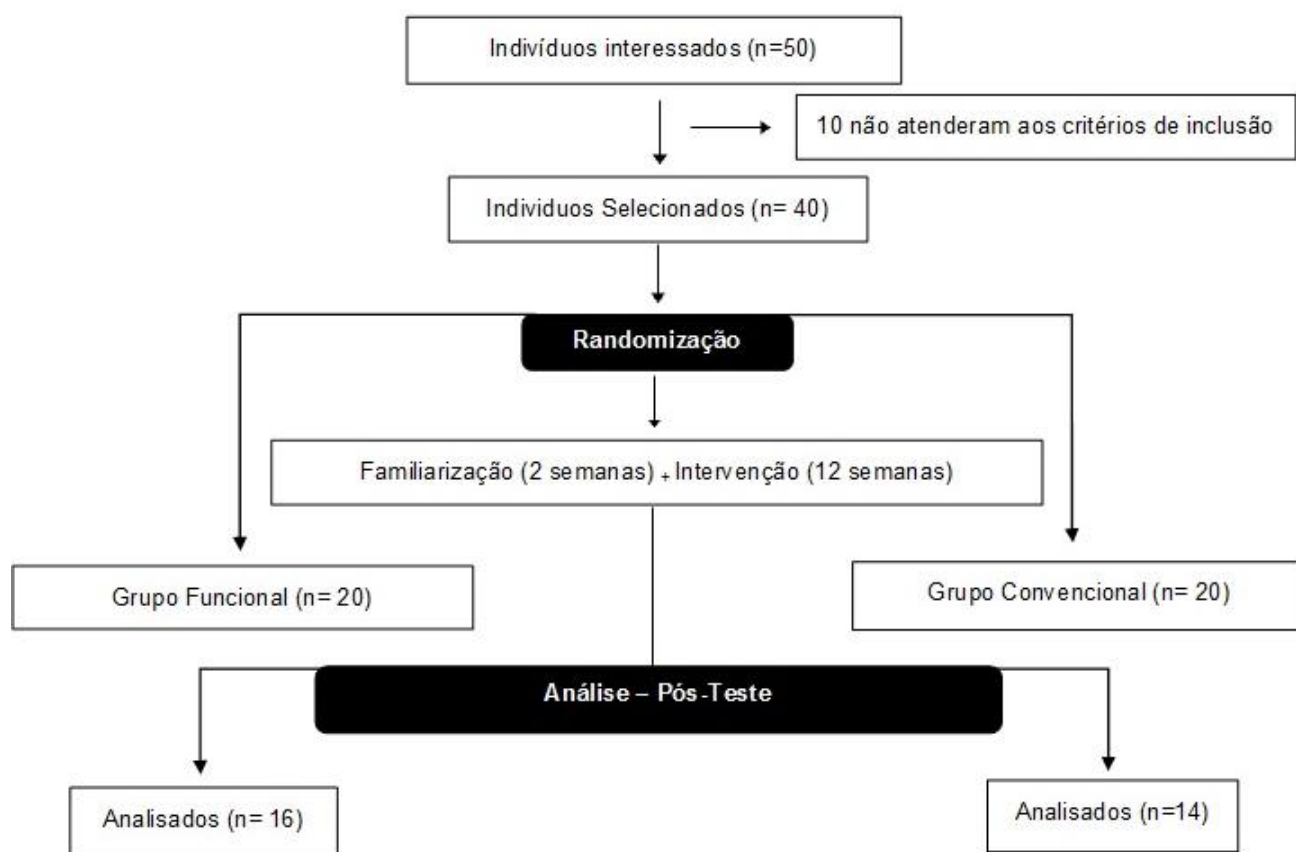
Procedimentos de Amostragem

A amostra foi constituída por 30 idosas ativas, participantes do programa “Academia da Saúde” de Aracaju-SE, praticantes de exercício físico regular no mínimo três meses anteriores a nova intervenção. A mesma foi dividida aleatoriamente em dois grupos: Grupo funcional (GF, n=16), turma matutina, sujeitos que praticaram o treinamento com exercícios em bases instáveis, elásticos, medicine ball, cones e bambolês. E Grupo Convencional (GC, n=14), turma vespertina, sujeitos que continuaram seguindo as atividades do programa com exercícios resistidos com bastão, alteres e caneleiras. Os critérios de inclusão estabelecidos foram: a) ter idade ≥ 60 anos; b) não apresentar instabilidade articular ou cardíaca que impeça a realização do treinamento; c) estar inscrita no programa há mais de 3 meses e; d) ter o mínimo de 85% de assiduidade. Já os critérios de exclusão adotados foram: a) Inscrição em outro programa de atividade física e; b) o não comparecimento para realização do treinamento de três dias seguidos ou alternados.

Os procedimentos experimentais foram explicados e as idosas concordaram em participar voluntariamente da pesquisa, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido. O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe (nº 1.021.732/CAAE: 42022915.9.0000.5546).



Figura 1 - Diagrama descrevendo os procedimentos do estudo



Nota: construção dos autores

Intervenção

Após as avaliações iniciais, os grupos experimentais passaram por duas semanas de familiarização, na qual foi aplicado 50% da intensidade planejada para 1ª sessão. O período de treinamento foi de 12 semanas, três sessões semanais com duração de 50 minutos e o intervalo entre sessões foi de 48 horas.

A Escala Modificada de Borg foi utilizada para medir a percepção de esforço das participantes e normatizar a intensidade do treinamento entre os grupos (ASSUMPCÃO et al., 2008). Para ambos os grupos foram realizadas uma sequência de 10 exercícios por sessão, duas séries de 10 - 15 repetições e intervalo de 30 segundos para exercícios unilaterais, e 1 minuto para exercícios bilaterais com o intuito de manter o volume do treinamento.

Os sujeitos do GF realizaram 10 minutos de aquecimento com atividades que exigem agilidade e coordenação (Ex.: caminhada e trote

entre obstáculos, lançamentos de *medicine ball* e deslocamento em escada de agilidade – Borg: 5-6). Logo após, realizaram 30 minutos de exercícios que exigiram força muscular dos membros inferiores e superiores e específicos para região do *core* (Ex: sentar e levantar do banco, prancha frontal e exercícios de empurrar e puxar com elásticos – Borg: 7-8); e por fim realizaram uma série de 20 segundos por exercício de alongamento para as principais partes do corpo (pescoço, ombros, costas, tórax, braços, punhos, mãos, parte inferior do tronco, quadris, joelhos, coxas, pés e panturrilhas) com níveis de amplitude articular submáximas que também objetivaram a volta à calma e o relaxamento.

Os sujeitos do GC continuaram realizando as atividades rotineiras do programa: 10 minutos aquecimento com caminhada contínua ou ginástica aeróbica (Borg: 5-6). Logo após realizaram 30 minutos exercícios localizados para membros inferiores e superiores (Ex: agachamentos com bastão, rosca direta e



desenvolvimento de ombros com garrafas – Borg: 7-8); e por fim exercícios alongamentos com níveis de amplitude articular submáximas com as mesmas características do GF.

Procedimentos de coleta dados

Inicialmente, todas as participantes passaram por uma anamnese, constando de questões referentes aos aspectos sociodemográficos: idade, sexo, estado civil, escolaridade, atividade laboral, renda familiar e aos aspectos de saúde; medicamentos utilizados, presença ou não de doenças cardiovasculares, metabólicas e patologias musculoesqueléticas.

Para a caracterização antropométrica foi determinado o peso corporal (kg) por meio de uma balança eletrônica (Lider®, P150C, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil) com precisão de 0,01 kg, ao passo que a estatura foi determinada por meio de um estadiômetro (Sanny®, ES2030, Araraquara, São Paulo, Brasil) com precisão de 0,1 cm, com base na distância perpendicular entre o plano transversal que atravessa o vertex e o ponto imediatamente abaixo dos pés. Os perímetros da cintura e quadril foram avaliados de acordo com o protocolo da Organização Mundial de Saúde.

Os testes de desempenho foram realizados em dois momentos distintos: momento inicial do estudo (M1) e após 12 semanas de intervenção (M2). Os avaliadores foram cegados quanto a intervenção realizada pelas voluntárias e a organização dos testes foi planejada de modo que um teste influenciasse o mínimo possível nos resultados dos demais e para todos os testes as participantes foram encorajadas verbalmente a darem seu máximo.

Para a verificação da aptidão funcional foi utilizada a bateria Sênior Fitness Test validada por Rikli e Jones, com testes que avaliam componentes da aptidão física para desempenhar atividades normais do cotidiano de forma segura e independente, sem que haja uma fadiga indevida. Os testes foram especificamente idealizados para uso em campo e/ou clínico, particularmente, para serem capazes de fornecer medidas escalares contínuas através de uma ampla faixa de níveis de habilidade que são

tipicamente encontrados na população idosa em geral. Assim, os participantes do estudo realizaram os seguintes testes:

a) *Sentar e alcançar*: tem a proposta de avaliar a flexibilidade dos membros inferiores e região lombar. A voluntária foi orientada a sentar na borda da cadeira, com a perna direita estendida o máximo possível com o tornozelo em posição neutra, descer lentamente o tronco com os braços estendidos e as mãos sobrepostas. A perna esquerda manteve-se com o joelho flexionado a 90° graus. A extremidade do hálux correspondeu ao ponto zero. Não alcançando esse ponto, o resultado foi negativo e, ultrapassando-o, o resultado foi positivo. Para as análises foi calculado média entre as medidas obtidas dos lados.

b) *Levantar e caminhar*: tem a proposta de avaliar a agilidade e o equilíbrio dinâmico. A voluntária iniciou o teste sentada em uma cadeira, mãos nas coxas e pés apoiados no solo. Ao sinal do avaliador, a participante foi orientada a levantar e caminhar o mais rápido possível, sem correr, contornando um cone a uma distância de 2,44 m e retornar à posição inicial. O cronômetro foi acionado a partir do sinal do avaliador e, novamente, quando a voluntária se sentou totalmente na cadeira. Após demonstração, foi realizada uma tentativa para familiarizar e logo após, foi realizado duas tentativas. Utilizamos o melhor escore (tempo em segundos).

c) *Sentar e levantar*: tem o objetivo de avaliar a força dos membros inferiores. O teste iniciou com a voluntária sentada em uma cadeira com o assento a uma altura de 40 cm em relação ao solo e com os pés apoiados no chão. Antes de iniciar o teste, o avaliador demonstrou o exercício e então a voluntária realizou de uma a três repetições para familiarização a tarefa, iniciando o teste em seguida. Ao sinal do avaliador, a voluntária sentou e levantou da cadeira o mais rápido possível em um período de 30 segundos. A mesma foi encorajada a completar o maior número de repetições possíveis. Uma repetição só foi contabilizada quando a voluntária, partindo da posição sentado, realizou uma extensão completa do quadril e



voltou a posição inicial, tocando os glúteos na cadeira novamente.

d) *Caminhada de 6 minutos*: tem a proposta de avaliar indiretamente a resistência cardiorrespiratória. Distância percorrida, caminhando o mais rápido possível, em um período de 6 minutos. O percurso retangular teve uma distância total de 45,72m e foi demarcado por cones a cada 4,57m. A voluntária foi avisada quando faltava 2 minutos e 1 minuto para término do tempo. Ao final do tempo, a caminhada foi interrompida e então foi realizada a medida da distância percorrida. (RILKI; JONES et al., 2008).

Procedimentos de análise de dados

O cálculo amostral foi realizado utilizando o programa G*Power versão 3.1.9.2 (Erdfelder, Faul, & Buchner, 1996; Kiel, Alemanha) em todas as variáveis da bateria Sênior Fitness Test a partir dos resultados obtidos por Milton e colaboradores (2006), esperando um incremento médio de 5% da performance das participantes, assim, consideramos para tamanho da amostra do presente estudo um poder de 0,80 para as análises executadas.

Análise descritiva com média, desvio padrão e delta percentual foi utilizada para caracterizar todas as variáveis obtidas. O teste de Shapiro-Wilk foi aplicado para confirmar a normalidade. Para as análises foi realizada uma ANOVA 2x2 com post-hoc de Bonferroni para múltiplas comparações. Foram tabulados e analisados utilizando-se o software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 22, adotando-se nível de significância de 5% ($p \leq 0,05$).

RESULTADOS

Os protocolos de exercícios realizados tiveram aderência de 89% das voluntárias. O GF obteve uma perda por dispensa médica e três por assiduidade menor que 85%. Enquanto o GC obteve seis perdas por não cumprimentos de todas as etapas do estudo. A taxa de participação média foi de 30 sessões de 36 totais.

O presente estudo verificou que o treinamento funcional promoveu aumento clinicamente relevante em todos os componentes da aptidão física. Entretanto, as variáveis antropométricas (IMC e RCQ) não sofreram modificações. Os valores detalhados apresentam-se na tabela 2.

Tabela 2: Alterações após 12 semanas de Treinamento Funcional na aptidão física em idosas fisicamente ativas. Valores apresentados em média e desvio padrão (M±DS)

VARIÁVEIS	CONVENCIONAL (n=14)		FUNCIONAL (n=16)		F (p)
	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste	
IMC (kg/m ²)	27,89±4,31	28,02±2,40	28,68±3,57	28,50±4,53	0,01 (0,9)
RCQ (CC/CQ)	0,87±0,05	0,89±0,07	0,88±0,06	0,86±0,06	0,91 (0,35)
Sentar e Alcançar (cm)	2,10±3,94	3,61±2,50	0,40±4,79	3,76±2,94*	2,38 (0,14)
Levantar e Caminhar (seg)	6,12±0,98	5,92±0,97	5,99±0,95	4,68±0,85*#	2,51 (0,04)
Caminhar 6 minutos (m)	592,37±39,6	573,04±82,8	579,61±77,5	654,40±51,6	4,74 (0,13)
Sentar e Levantar (rep)	15,36±1,64	15,56±1,81	14,63±1,74	15,85±1,95*	1,44 (0,24)

Nota 1: IMC: Índice de massa corporal, CC: Circunferência da cintura, CQ: Circunferência do quadril. *- Diferença significativa pré vs. pós intervenção ($p \leq 0,05$), #- Diferença significativa entre os grupos ($p \leq 0,05$).

Nota 2: construção dos autores



DISCUSSÃO

O presente estudo tem como principal resultado os efeitos positivos após doze semanas de intervenção em todos os componentes da aptidão física a partir de um protocolo funcional com foco em ações comumente utilizadas em atividades cotidianas. As adaptações multisistêmicas evidenciadas pelo treinamento aplicado são justificadas pelo estímulo de diferentes capacidades físicas em uma mesma sessão de treino (RESENDE-NETO et al., 2016). Vale ressaltar que a presente proposta contemplou diferentes exercícios em um curto período de tempo em uma sequência que permite um aumento gradual de intensidade e complexidade, respeitando as particularidades das idosas.

Uma justificativa para as adaptações superiores do GF em relação ao GC no teste de Levantar e Caminhar é o dinamismo e a instabilidade dos exercícios aplicados, que podem estimular os sistemas de controle postural e ativar músculos estabilizadores da coluna vertebral com mais intensidade, fazendo com que as condições de agilidade e equilíbrio se desenvolvam com maior eficácia (GRANACHER et al., 2013). Corroborando aos resultados do presente estudo, Milton e colaboradores (2006), analisando 24 mulheres com idade de 58-78 anos, demonstraram um efeito do treinamento funcional sobre a agilidade/equilíbrio dinâmico 13% maior, quando comparado com o grupo que realizou atividades convencionais.

O desempenho superior do GF no teste de Sentar e levantar (força de membros inferiores) podem ser explicadas pela especificidade neuromuscular e metabólica do teste com os exercícios executados durante o treinamento (agachamentos diversos). Feitosa-Neta e colaboradores (2016), a partir da aplicação de um protocolo sistematizado de treinamento funcional constituído por exercícios de mobilidade, circuitos com exercícios de força e potência em padrões de movimentos específicos para as necessidades diárias e atividades intermitentes de alta intensidade, observaram aumentos (14% a

24%) significativos na força, potência muscular e qualidade de vida com relação ao grupo praticante de alongamentos.

Entretanto, o aspecto mais importante é que os ganhos de força muscular com a prática regular de exercícios funcionais podem melhor auxiliar no desempenho de atividades da vida diária em idosos (LA SCALA TEIXEIRA et al., 2017). De Vreede e colaboradores (2005) verificaram maiores ganhos na capacidade funcional em um grupo treinado com exercícios funcionais baseados em tarefas diárias quando comparado a outro grupo treinado com exercícios convencionais após 12 semanas de intervenção em idosas com pelo menos 70 anos.

Na capacidade cardiorrespiratória, somente o GF apresentou aumentos significativos. A própria característica metabólica e o caráter dinâmico proporcionado pelo modelo circuitado da sessão podem promover alterações nos mecanismos responsáveis pelo aumento na capacidade do músculo esquelético ressintetizar ATP pelo metabolismo oxidativo (JIMÉNEZ-PAVÓN et al., 2017). Após 12 semanas de treinamento com exercícios aeróbicos e resistidos em circuito, Frontera e colaboradores (1990) observaram o aprimoramento do VO₂max, acompanhado de aumento de 15% na quantidade de capilares por fibra e de 38% na atividade da citrato sintase, sugerindo assim, algumas das principais respostas adaptativas a protocolos de exercícios com essas características.

Os protocolos experimentais (TF e TC) aplicados foram eficazes na melhora da flexibilidade, podendo essa adaptação ser advinda dos alongamentos executados no início e final das sessões. Além disso, Correia e colaboradores (2014) afirmam que o treinamento de força é eficiente no aumento da amplitude articular e da elasticidade muscular em idosos, independentemente do protocolo de exercícios aplicado, sugerindo mecanismos como a redução da rigidez articular e da taxa de disparo do fuso muscular.

Outro aspecto importante partir dos resultados obtidos foi a ausência de melhorias no GC, que pode ser justificada pelo princípio da



adaptabilidade visto que as idosas continuaram a realizar um programa de exercícios já experimentados durante anos, mostrando a necessidade da variabilidade de estímulos para o aprimoramento da aptidão funcional.

Contudo, vale salientar que a presente investigação concentrou-se em analisar as respostas adaptativas a um protocolo de treinamento alternativo aplicado em praça pública com mínimo recurso material, mas com resultados promissores. Embora o presente estudo tenha fornecido informações relevantes sobre os benefícios desse protocolo de treinamento funcional na aptidão física de idosos, estudos futuros devem aplicar

intervenções mais duradouras, bem como analisar variáveis estruturais, como massa muscular e óssea, afim de verificar os efeitos relacionados a outras condições associadas ao envelhecimento, como sarcopenia e osteoporose.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, conclui-se que o treinamento funcional aplicado proporciona melhora da aptidão física em idosas ativas, sugerindo melhora das atividades da vida diária e uma necessidade de inclusão deste método em programas de promoção de saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUMPTÃO, Cláudio de Oliveira e colaboradores. The control of progressive intensity of local exercises in elderly women by ratings of perceived exertion (borg). **Revista da educação física**, v. 19, n. 1, p. 33-39, 2008.

CORREIA, Marília e colaboradores. Efeito do treinamento de força na flexibilidade: uma revisão sistemática. **Revista brasileira de atividade física e saúde**, v. 19, n. 1, p. 3-3, 2014.

DASKALOPOULOU, Christina e colaboradores. Physical activity and healthy ageing: a systematic review and meta-analysis of longitudinal cohort studies. **Ageing research reviews**, v. 38, p. 6-17, 2017.

DE VREEDE, Paul e colaboradores. Functional-task exercise versus resistance strength exercise to improve daily function in older women: a randomized, controlled trial. **Journal of the american geriatrics society**, v. 53, n. 1, p. 2-10, 2005.

FEITOSA NETA, Maria de Lourdes e colaboradores. Efeitos do treinamento funcional na força, potência muscular e qualidade de vida de idosas pré-frágeis. **Motricidade**, v. 12, n. S2, p. 61-68, 2016.

FRONTERA, Walter e colaboradores. Strength training and determinants of VO₂max in older men. **Journal of Applied Physiology**, v. 1, n. 68, p. 329-33, 1990.

GARATACHEA, Nuria e colaboradores. Exercise attenuates the major hallmarks of aging. **Rejuvenation research**, v. 18, n. 1, p. 57-89, 2015.

GRANACHER, Urs e colaboradores. The importance of trunk muscle strength for balance, functional performance, and fall prevention in seniors: a systematic review. **Sports medicine**, v. 43, n. 7, p. 627-641, 2013.

HUNTER, Sandra; PEREIRA, Hugo Maxwell; KEENAN, Kevin. The aging neuromuscular system and motor performance. **Journal of applied physiology**, v. 121, n. 4, p. 982-995, 2016.



IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira, Brasília, DF, 2010.

JIMÉNEZ-PAVÓN, David; LAVIE, Carl. High-intensity intermittent training versus moderate-intensity intermittent training: is it a matter of intensity or intermittent efforts? **British journal of sports medicine**, 2017.

LA SCALA TEIXEIRA, Cauê et al. “You're only as strong as your weakest link”: a current opinion about the concepts and characteristics of functional training. **Frontiers in physiology**, v. 8, p. 643, 2017.

MILTON, Denise e colaboradores. **The effect of functional exercise training on functional fitness levels of older adults**. Diss. University of Wisconsin--La Crosse, 2006.

ORR, Rhonda; RAYMOND, Jacqui; FIATARONE, Maria. Efficacy of progressive resistance training on balance performance in older adults. **Sports medicine**, v. 38, n. 4, p. 317-43, 2008.

RESENDE-NETO, Antônio Gomes e colaboradores. Treinamento funcional para idosos: uma breve revisão. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 24, n. 3, p. 167-77, 2016

RIKLI, Roberta; JONES, Jessie. **Teste de aptidão física para idosos**. Barueri, SP: Manole, 2008.

RWER, Sheelen Larissa; ROSSI, Angela Garcia; SIMON, Larissa Fortunato. Equilíbrio no idoso. **Revista brasileira de otorrinolaringologia**, v. 71, n. 3, p. 298-93, 2005.

WESTCOTT, Wayne. Resistance training is medicine: effects of strength training on health. **Current sports medicine reports**, v. 11, n. 4, p. 209-16, 2012.

Dados do autor:

Email: neto.resende-edf@hotmail.com

Endereço: Rodovia João Bebe Água, Rua Projetada III, 189, Bl.12, Apto. 304, Bairro Rosa Elze, São Cristóvão, SE, CEP 49100-000, Brasil

Recebido em: 25/09/2018

Aprovado em: 08/11/2018

Como citar este artigo:

RESENDE-NETO, Antônio Gomes e colaboradores. Influência do treinamento funcional sobre a aptidão física de idosas ativas. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 03, p. 49-57, set./ dez., 2018.



CORPO, CULTURA E MOVIMENTO: REFLEXÕES SOBRE A MOTRICIDADE HUMANA EM UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

BODY, CULTURE AND MOVEMENT: REFLECTIONS ON HUMAN MOTRICITY IN A PHENOMENOLOGICAL PERSPECTIVE

CUERPO, CULTURA Y MOVIMIENTO: REFLEXIONES SOBRE LA MOTRICIDAD HUMANA EN UNA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

Francinaldo Freitas Leite

Centro Universitário Tocantinense Presidente Antônio Carlos, Araguaína, Tocantins, Brasil
Email: francinaldoedf@gmail.com

Andressa Martins Pimenta

Centro Universitário Tocantinense Presidente Antônio Carlos, Araguaína, Tocantins, Brasil
Email: andressaeguiag@gmail.com

Anny Pricilla Morais Gomes

Centro Universitário Tocantinense Presidente Antônio Carlos, Araguaína, Tocantins, Brasil
Email: annypricilla@gmail.com

Ivanna Barbosa da Silva

Centro Universitário Tocantinense Presidente Antônio Carlos, Araguaína, Tocantins, Brasil
Email: ivannamaura69@gmail.com

Janaína de Castro Silva

Centro Universitário Tocantinense Presidente Antônio Carlos, Araguaína, Tocantins, Brasil
Email: janainadecastrost@gmail.com

RESUMO

A Ciência da Motricidade Humana contempla dinâmicas da Educação Física escolar, dos esportes e das manifestações de cultura, procurando resolver problemas ontológicos, epistemológicos e políticos, tornando-se válida a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da fenomenologia, através dos sentidos expostos por meio do movimento humano intencional. Nesta pesquisa, tivemos o objetivo principal de identificar e interpretar significados da participação nas atividades da motricidade humana, a partir do que é percebido por seus próprios praticantes. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa a observação e a entrevista, enquanto técnicas qualitativas para obtenção de dados. Participaram do estudo 35 praticantes de atividades da motricidade humana, a amostra incluiu jogadores de handebol, ciclistas, caratecas, capoeiristas e dançarinos de quadrilhas. Os resultados demonstraram que existe aproximação de significações para os participantes de manifestações da motricidade, sendo o conteúdo emocional percebido como o sentido de ser praticante dessas atividades.

Palavras-chave: Cultura; Motricidade Humana; Epistemologia; Fenomenologia.

ABSTRACT

The Science of Human Motricity contemplates the dynamics of school physical education, sports and cultural manifestations, seeking to solve ontological, epistemological and political problems, becoming valid from the theoretical and methodological presuppositions of phenomenology, through the senses exposed through the intentional human movement. In this research, we had the main objective of identifying and interpreting



meanings of the participation in the activities of the human motricity, from what is perceived by its own practitioners. The research instruments were: observation and interview, as qualitative techniques for obtaining data. Participants included 35 practitioners of human motive activities, including handball players, cyclists, caratecas, capoeiristas and dancers of gangs. The results showed that there is an approximation of meanings for the participants of motor manifestations, and the emotional content is perceived as the sense of being a practitioner of these activities.

Keywords: Culture; Human Motricity; Epistemology; Phenomenology.

RESUMEN

La Ciencia de la Motricidad Humana contempla dinámicas de la Educación Física escolar, de los deportes y de las manifestaciones de cultura, buscando resolver problemas ontológicos, epistemológicos y políticos, tornándose válida a partir de los presupuestos teóricos y metodológicos de la fenomenología, a través de los sentidos expuestos por medio del medio, movimiento humano intencional. En esta investigación, tuvimos el objetivo principal de identificar e interpretar significados de la participación en las actividades de la motricidad humana, a partir de lo que es percibido por sus propios practicantes. Se utilizaron como instrumentos de investigación: la observación y la entrevista, como técnicas cualitativas para la obtención de datos. Participaron del estudio 35 practicantes de actividades de la motricidad humana, que incluyó jugadores de balonmano, ciclistas, caracoles, capoeiristas y bailarines de pandillas. Los resultados demostraron que hay aproximación de significaciones para los participantes de manifestaciones de la motricidad, siendo el contenido emocional percibido como el sentido de ser practicante de esas actividades.

Palabras clave: Cultura; Motricidad Humana; Epistemología; Fenomenología.

INTRODUÇÃO

As atividades da motricidade humana são procuradas com diferentes finalidades, em busca de saúde e qualidade de vida ou para aperfeiçoamento da estética corporal, pelo interesse em atividades competitivas ou só pela satisfação em participar, com esses propósitos, as pessoas procuram academias, clubes, praças e áreas de lazer, com diferentes objetivos em participar de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas.

Essas atividades são manifestações de cultura e assumiram um papel social de relevância no mundo moderno, estando presentes em todas as camadas da sociedade. Devido seus benefícios para a saúde ou pela presença do elemento lúdico, as pessoas frequentam lugares que oferecem essas práticas, seja como participantes ou espectadores, a exemplo dos torcedores dos times esportivos de modalidades diversas.

No contexto educacional, essas atividades receberam uma atenção especial pela Educação Física, segundo livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” (SOARES et al., 1992), um

marco para esta área de conhecimento, são manifestações ligadas à “ludomotricidade” humana. Para muitos autores, a Educação Física deve ser entendida como uma “prática pedagógica”, aceitando os termos “Cultura Corporal” ou “Cultura Corporal de Movimento” como prática de intervenção caracterizada pela intenção pedagógica. (BRASIL, 1997; DARIDO, 2005; BETTI, 2007).

Outros autores também compreendem que as práticas corporais são também culturais, a exemplo de Daolio (1995), que salienta que o corpo humano é um símbolo de cultura, que expressa elementos específicos da sociedade que faz parte.

A expressão “Cultura Corporal de Movimento” também foi aceita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que defende a cultura como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos, onde o corpo humano se relaciona dentro de um contexto sociocultural. (BRASIL, 1998).

Nessa perspectiva, a Ciência da Motricidade Humana, teoria cunhada pelo português Manuel Sérgio Vieira e Cunha, em tese defendida em 1986, no Instituto Superior de Educação Física



da Universidade Técnica de Lisboa-Portugal, o desenvolvimento humano é promovido a partir da motricidade, pelo estudo do corpo e suas manifestações na interação dos processos biológicos com valores socioculturais e a natureza. Para tal, Manuel Sérgio propôs um domínio organizado desse saber, a partir do que ele denominou subsistemas do sistema da Motricidade Humana: o desporto, a dança, a ergonomia, a Educação Especial e a reabilitação. (RODRIGUES; ZOBOLI; CALAZANS, 2018).

Essas vivências culturais oportunizam a tomada de consciência do nosso corpo, desde as estruturas anatômicas até as estruturas sociais, portanto o termo “corporeidade”, está diretamente relacionado com o nosso modo de viver. Dessa forma, cultura, corpo e movimento se aglutinam, dando sentido à motricidade humana, o que alguns autores podem nomear de conteúdos da cultura corporal de movimento, outros preferem o termo corporeidade, terminologias que podem ser sinônimos de “corpo-vivido” do ponto de vista da fenomenologia, base metodológica deste estudo. (MERLEAU-PONTY, 2006).

Para Souza (2011), a pesquisa epistemológica procura a investigação científica de um determinado campo do conhecimento e pretende estimular, no meio acadêmico, um processo de autorreflexão e autocrítica sobre seus resultados e sobre os processos e condições de sua produção. A epistemologia amplia a possibilidade de identificação de problemas, tendências, perspectivas de um determinado campo científico. A atividade epistemológica seria uma reflexão sobre a ciência, isto é, conhecer a ciência em seus processos de gênese, de formação e de estruturação, no caso desta pesquisa, a reflexão em relação ao movimento corporal, suas percepções culturais e sociais. Dessa maneira, o objetivo principal desta pesquisa é identificar e interpretar significados da participação nas atividades da motricidade humana, a partir do que é percebido por seus próprios praticantes. Para tanto, estudamos a motricidade humana, a partir de uma visão fenomenológica, que idealiza a corporeidade, a Educação Física e as atividades esportivas como uma ciência autônoma, de metodologia própria e

comprometida com uma compreensão holística do ser humano. (VIEIRA, 2009).

A MOTRICIDADE HUMANA NUMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

É comum utilizarmos nosso corpo de forma quase que mecânica e automatizada, fazemos isto diariamente, sem levar em consideração o sentido dos nossos movimentos, nem as ações que nosso cérebro realiza em conjunto para que consigamos andar, falar, correr, trabalhar, estudar. Lauer (2015) afirma que na Idade Média, os seres humanos usavam os movimentos corporais para se defender, caçar e prover comida para a família, fugir dos predadores, construir armas, fazendo com que sua corporeidade estivesse no centro dos acontecimentos, enquanto que a orientação no tempo era por estação, ritmo de crescimento das plantas e animais e desenrolar natural do cotidiano.

Já nas sociedades feudais, haviam padrões sociais impostos pelas autoridades chamadas de castas, em que os indivíduos eram obrigados a fazer trabalhos braçais para manter suas famílias, como plantar, colher e realizar trocas em forma de comércio. Dessa maneira, o corpo, assim como a cultura nele imbricado, tem um caráter polissêmico, isto é, pode assumir vários significados e seguir esses estereótipos desde o nascimento até sua morte. Observa-se que em diferentes épocas, não haviam possibilidades de autoconhecimento sobre o corpo e como ele funcionava, pois não havia liberdade de expressão. (DARIDO; RANGEL, 2005).

Nos dias atuais, podemos ter a liberdade para opinar sobre como queremos que nosso corpo seja, se nos sentimos bem físico e psicologicamente, assim como podemos utilizá-lo da forma que pretendemos, pois é através de nosso corpo que nos comunicamos com o mundo, utilizando todas as funções orgânicas não somente para mantermos vivos, mas como instrumentos de internalização e exteriorização de informações e sentimentos. Podemos afirmar, de certo modo, que alcançamos um tempo em que nossa corporeidade ganhou um valor



proeminente, onde as pessoas estão cada dia mais preocupadas com a imagem e com os movimentos de seus corpos.

Vivemos em um momento da história em que é dada importância especial às formas do corpo, temos uma geração que se preocupa em perder a barriga, aumentar o bíceps, diminuir o nariz, como se as partes do nosso corpo estivessem fora de nós mesmos e como se as modificações sofridas por uma delas não tivessem influência sobre todo corpo e sobre nossa forma de viver. Não é difícil encontrar exemplos de riscos e até danos à saúde ocasionados por procedimentos cirúrgicos, dietas ou exercícios físicos que objetivam mudanças na estética corporal.

De acordo com Lauer (2015), o corpo moderno é marcado pelas ideologias, vejamos à maneira do corpo dos anatomistas, esfacelado, desintegrado, com diferentes regiões que se articulam e cada uma delas sob o domínio de uma especialidade do conhecimento. O exemplo da medicina é patente: o cardiologista, o gastroenterologista, o oftalmologista, o psiquiatra, nos falam de universos que parecem estar a milhões de anos-luz de distância entre si, mais distantes ainda de nossa vivência concreta e todas essas áreas tratam o corpo como um objeto que pode ser separado e tratado segundo cada especialidade, sem fazer ligação alguma entre o físico e o psíquico.

Dessa maneira, ainda somos entendidos como uma somativa de corpo e mente, em que cada órgão tem seu lugar e sua função específica no funcionamento geral, que será bem-sucedido, desde de que cada órgão funcione perfeitamente para que esse grande sistema trabalhe de forma adequada.

Esse modelo médico de entendimento da motricidade humana, considera a conexão entre os órgãos e sistemas orgânicos, porém não favorece à compreensão da relação “corpo e mente” como uma unidade indivisível em que o funcionamento acontece de forma integrada. Tomamos como exemplo, para facilitar o entendimento da relação corpo-mente, a síndrome do membro fantasma, um fenômeno que afeta pacientes submetidos à amputação de qualquer um dos membros (ou até órgão), mas

que ainda assim passa por um conflito entre a perda anatômica, a imagem corporal cerebral, a memória sensitiva e aspectos psíquicos. O membro sai do corpo, mas não sai do cérebro, isso pode gerar o aparecimento do membro fantasma, algum desconforto e até dores crônicas de difícil tratamento pela falta do membro ou órgão não se encontrar mais acoplado ao restante do corpo. (CSORDAS, 2013).

Portanto, quando a ausência de um seguimento corporal não fica devidamente registrada na consciência humana, é possível que o paciente continue a sentir o membro em completa atividade, ocorrências como da síndrome do membro fantasma, indica que a motricidade humana, ou corporeidade (termo utilizado por alguns fenomenólogos), não pode ser compreendida pelo viés da divisão de partes anatômicas.

Nesse seguimento, a tomada de consciência do nosso corpo depende das estruturas anátomofisiológicas, assim como de estruturas sociais e culturais, onde o modo como vivemos vai determinar nossa motricidade:

A corporeidade é sinônimo de corpo-vivido, remete sempre ao corpo em movimento, ao corpo tal como o estamos vivendo em nosso movimento existencial. Dessa maneira, existem muitas formas de vivenciar o corpo. No dia-a-dia, muitas vezes o corpo parece repousar em estado latente, “esquecido” nas inúmeras tarefas, seja por elas nos parecerem atividades “mentais”, seja por serem atividades físicas que executamos de modo quase automático. Outras vezes o corpo vem para o primeiro plano, quando, por exemplo, alguma doença nos acomete ou quando algo em especial nos sensibiliza. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 8).

De acordo com a afirmação de Merleau-Ponty (2006), o corpo aprende a partir dos estímulos recebidos, mas também a partir de vivências sociais que oportunizem o desenvolvimento, produzam reações e determinem relações informacionais.

A forma que os seres humanos lidam com sua corporeidade, os regulamentos e o controle do comportamento não são universais e constantes, mas sim, uma construção social,



resultante de um processo histórico em que ele se encontra. Dessa maneira, a motricidade precisa ser vista e compreendida como uma atitude de valorização humana e desenvolvimento humano, como consolidação da totalidade do ser humano em suas várias dimensões (física, emocional-afetiva, mental-espiritual e sócio-históricocultural) de forma integrada, não mais supervalorizando um aspecto sobre outro, ou seja, a mente em detrimento ao corpo. (LAUER, 2015; GONÇALVES, 1994). Nesse sentido, a Ciência da Motricidade Humana difunde a total confluência entre o ser humano, seu corpo e o mundo em que vive, nesse seguimento “o homem é formado pela alma e o corpo, assim tem total consciência do seu papel no mundo, deixando de ser apenas um ser-diante-do-mundo e passando a ser elemento-do-próprio-mundo”. (RODRIGUES; ZOBOLI; CALAZANS, 2018, p. 35).

Ao dar início a este fundamento, o ser humano busca ser ativo, exercer a solidariedade, a compreensão do bem viver e do conviver com o outro, procura ver o mundo e sentir-se aceito em meio aos seus semelhantes, conquistando seu espaço em meio a sociedade, sabendo quando falar, quando calar, aceitar as causas justas e reivindicar seus direitos quando entender que algo não está da forma que deveria. E a motricidade é o instrumento usado para passar todas essas informações, transmitindo cultura, de forma que o processo da vida se perpetue no meio em que ele se encontra.

MANIFESTAÇÃO CULTURAL A PARTIR DA MOTRICIDADE

O movimento corporal revela-se como uma expressão de cultura que pode ser observada e compreendida, revelando aspectos peculiares da vida das pessoas e das comunidades. É o que encontramos quando observamos as características regionais presentes em certas atividades da motricidade humana como os esportes, as danças, os jogos, as lutas, as ginásticas ou em qualquer elemento do universo lúdico corpóreo dos seres humanos.

Podemos citar a área da Educação Física, a qual torna-se urgente a reflexão sobre a motricidade, particularmente no que se refere à análise do ser que se movimenta em direção a sua transcendência, ao seu fazer histórico e cultural. Não basta mais a análise da mecânica do movimento ou da performance esportiva, há que se estudar e pesquisar a complexidade da ação motriz, contextualizando-a e relacionando-a com outras áreas do conhecimento humano (MOREIRA, 2005).

De acordo com Sérgio (1986), a Ciência da Motricidade Humana é como parte da ciência humana, ou seja, ela tem objeto de estudo que é o próprio movimento corporal, considerado o primórdio ser humano em busca da inovação, o progresso para a humanização do ser, tanto do ponto de vista ideológico, psicológico, espiritual, cultural e biológico. A motricidade humana como ciência, tem como predominante o movimento, a expressão humana, mostrando o ser através da comunidade que ele absorveu durante o tempo em que esteve agregado.

Uma pessoa que decide participar de um grupo que tem interesse em comum, como uma companhia de dança, onde seus praticantes estão por escolha própria, pode alcançar os objetivos pretendidos.

Segundo Bourdieu (1964) essas realidades podem ser ajustadas conforme o caráter do participante, incluindo a relação entre os componentes e o andamento da atividade. Dessa forma, a efetivação requer intenção para que a prática seja vivenciada, compreendida e alcançada.

Desse modo, para atuar dentro de um grupo social voltado a práticas da motricidade humana, o indivíduo é comprometido de tal maneira que os objetivos que o levou a se inserir nesta atividade corporal, são superados e realizados em prol dos interesses pessoais e em comum. Essa circunstância humana foi observada por Mauss (1974). Segundo o autor, os “atos corporais” são acontecimentos biopsicossociológicos que compõem a ligação entre a biologia e a cultura, uma vez que as realizações relacionadas com as técnicas corporais provocavam os fenômenos biológicos. Dessa forma, fica demonstrado a ligação do



movimento expressado, do desenvolvimento biológico às manifestações de cultura.

Nessa perspectiva, o movimento corporal e sua correspondência com a dinâmica do desenvolvimento biológico, psicológico e social, foi também confirmada a partir da filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty (1999, p. 252):

Engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado, e essa vida nas coisas não tem nada de comum com a construção dos objetos científicos. Da mesma maneira, não compreendo os gestos do outro por um ato de interpretação intelectual, a comunicação entre as consciências não está fundada no sentido comum de suas experiências, mesmo porque ela o funda: é preciso reconhecer como irreduzível o movimento pelo qual me empresto ao espetáculo, me junto a ele em um tipo de reconhecimento cego que precede a definição e a elaboração intelectual do sentido.

Segundo o autor supracitado, as coisas coexistem com cada ser humano como algo próprio, que ninguém pode tirar, mas pode ser observado, analisado, estudado, para se compreender profundamente o que o movimento está expressando e não olhando superficialmente, o que poderia possibilitar interpretações precipitadas. O sentido real está por trás do reconhecimento a que muitos se prestam. Estes pronunciamentos são desenvolvidos por “procedimentos corporais” ou “métodos corporais”, como cita e qualifica o antropólogo Mauss (1974), que embora represente uma outra linha de pensamento, está em conformidade com o pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty (1999).

Tomamos a dança como exemplo, uma manifestação de cultura que pode ser identificada pelo movimento pré-estabelecido do corpo, por meio das coreografias ou podem também ser livres, caracterizando o meio em que se está inserido. As danças como subsistema da Ciência da Motricidade Humana, nos ajudam a associar aspectos culturais de uma comunidade ou de um determinado indivíduo. No Brasil, podemos usufruir de uma diversidade de formas de

expressão através das danças, como o frevo e as quadrilhas juninas do Nordeste, o pau-de-fitas da Região Sul e o carimbó do Norte. Tais manifestações, entre muitos fenômenos culturais que se mostram corporalmente, são componentes da motricidade humana, assim como vêm se concebendo como instrumento de averiguação pelo campo das ciências do esporte, uma vez que algumas dessas representações já são exigidas como formas de rendimento.

Essa dinâmica presente nas danças, na qual o corpo em movimento assume a configuração de expressão de sentimentos, de pensamentos e de saberes culturais, reforça o caráter epistemológico da Ciência da Motricidade Humana, em razão de possuir a característica própria de estudar diferentes dimensões humanas a partir do movimento corporal.

A sugestão de Kunz (1991) atravessa o ponto de vista do movimento humano restrita a um caso unicamente físico, incluído literalmente como uma mudança do corpo no espaço, exposto na visão de educação que o autor contesta. Portanto, ao considerar os movimentos corporais sem qualquer sentido, não será também possível ao observador reconhecer a Educação Física e os esportes como ciência, pois são desprezadas as intencionalidades do movimento humano, assim como as significações culturais.

O corpo humano possui interação tanto na estrutura natural quanto nas relações com a cultura em que se está inserido, o que também contradiz a ideia de que só os estudos culturais identificam a historicidade do corpo. Na concepção ampliada da junção do ser humano natural com o cultural e o social, o corpo passa a ser reconhecido não apenas como sujeito sem sentido, mas como forma de expressão. Portanto comprovando que o ser humano não se proclama separando-se de seu corpo.

A CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA NA EDUCAÇÃO

As expressões de cultura que abrangem o corpo humano, sejam movimentos complexos como nos contextos educativos, recreativos, reabilitadores ou expressivos como a dança, a



capoeira, lutas e ginásticas, sejam movimentos corporais mais simples como o segurar um objeto, sentar numa cadeira ou se agachar para apanhar algo no chão, todos estão nutridos de significados para seus participantes, sejam realizados individual ou coletivamente. Geertz (1989, p. 27) explica que “as culturas são estruturas de significado através das quais os homens dão forma às suas experiências”, dessa forma, a linguagem corporal possui significados que se diferenciam entre os grupos sociais, mesmo para os grupos que utilizam o mesmo idioma de comunicação verbal. Por conseguinte, não basta conhecer a língua falada em de um determinado grupo social, é preciso estarmos inseridos neles para compreender sua forma de expressão, tanto os códigos verbais quanto os não-verbais.

Dessa maneira, o sentido da motricidade humana em sua totalidade, só pode ser conhecida a partir da imersão cultural, a exemplo do que observamos em determinadas atividades, mesmo em contextos controlados, a exemplo das aulas de Educação Física escolar, quando as atividades lúdicas nem sempre são espontâneas, mas planejadas com objetivos específicos e oportunizadas por um mediador, o professor.

A Educação Física, enquanto ramo educacional da motricidade humana, se propõe a ensinar, a vivenciar, a conhecer e a sentir o movimento corporal. Este deveria ser o objetivo que passaria a ser fundamental no ensino escolar desta disciplina, na medida em que a motricidade é o suporte básico do próprio modo de ser humano.

De acordo com Betti (1996), as atividades corporais, epistemologicamente falando, se refere aos temas relacionados com os esportes e com a educação corporal, que apresentam discursos teóricos de dois grupos: um de matriz científica e outro de matriz pedagógica. Todavia, são atividades que não receberam o reconhecimento como ciência, mas estão limitados à uma classificação de menor status na comunidade acadêmica, com a justificativa de ser uma área que se vale de outras ciências e da filosofia para construir seus objetos de reflexões e direcionar suas intervenções acadêmicas, profissionais ou educacionais.

Embora haja um consenso entre os autores sobre a problemática epistemológica da Educação Física, é necessária a existência de uma comunidade científica que construa métodos científicos e que se veja como parte da sociedade que os conhecimentos por ela produzidos tenham origem e destino. Tais estudiosos continuam a defender teorias sobre o caráter científico ou não da Educação Física, porém continua o entendimento que esta apresenta a característica de se fundamentar em uma pluralidade de saberes, que juntos, sem mérito de um ser mais importante que o outro, configuram sua unidade enquanto área acadêmica e de produção do conhecimento. (SILVANO; SILVA; SILVA, 2018).

A Ciência da Motricidade Humana propõe a apresentar uma abordagem para o Educação Física que refuta a ideia cartesiana e positivista de explicar os acontecimentos e a condição humana no mundo pelo viés do cálculo lógico aritmético ou da divisão “corpo/mente”, a começar pelo próprio nome “Educação Física”, que segundo Sérgio (1999), seria mais adequado o termo ‘Educação Motora’, para designar a disciplina que deveria ter como conteúdo pedagógico o desporto, a dança, a ergonomia e a reabilitação.

De acordo com Rodrigues, Zoboli e Calazans (2018), esta concepção defendida por Manuel Sérgio, abalou paradigmas das ciências cartesianas e positivistas, apresentando outra forma de fazer e conceituar ciência, revelando o ser humano enquanto corpo intencional que persegue a transcendência e representando uma mudança de modelo para a educação escolar.

Por muito tempo nos foi ensinado uma Educação Física inda pautada na divisão “corpo e mente”, entretanto ao obtermos os novos estudos da motricidade humana, uma nova realidade nos possibilitou a observação na qual a concepção “corpo/mente”, ambos relacionados e nunca separados, proporciona a construção de um sentido que vai além do que concluído precipitadamente, no qual protagoniza a corporeidade humana como uma unidade holística, neste sentido a postura e os movimentos corporais retratam os valores e condutas corporais e, dessa maneira, as



interações sociais se manifestam através do corpo.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, este estudo se caracteriza como fenomenológico. De acordo com Vieira (2009), numa pesquisa fenomenológica, o pesquisador tem como objetivos a identificação e a interpretação de significados, tanto de caráter subjetivo (sua consciência) como intersubjetivo (experiências relacionadas).

Creswell (apud VIEIRA, 2009) explica que a fenomenologia inclui o estudo dos problemas relacionados à percepção dos participantes, identificando como eles identificam a experiência que vivem. Esta pesquisa foi realizada a partir da observação não-participante e de entrevistas com grupos de pessoas envolvidas em atividades da motricidade humana, em contextos educacionais e esportivos, em academias, ginásios e áreas de lazer da cidade de Araguaína, estado do Tocantins.

Durante os meses de agosto e setembro de 2017, foram observados oito grupos de convivência em atividades da motricidade humana, foram eles: duas quadrilhas juninas, três grupos de capoeira, uma equipe de jogadores de handebol, uma academia de caratê e um grupo de ciclismo. Somando ao todo, 35 entrevistados, entre lideranças dos grupos (organizadores, professores, animadores, etc.) e participantes. Tivemos como critério de inclusão da amostra da pesquisa, grupos que existissem há pelo menos cinco anos e pelo menos há três anos para os praticantes das modalidades estudadas.

A coleta de dados acontecia em dois momentos distintos para cada grupo, iniciava-se com a visita a fim de conhecer as características, verificar os critérios de inclusão e apresentar o projeto de pesquisa. Nesta mesma ocasião, era solicitada a autorização dos participantes, conforme a resolução 466/12, que garante o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção de vida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

Na visita seguinte, a pesquisa era concluída com a realização das entrevistas.

As observações iniciais tiveram o intuito de conhecer os fundamentos das atividades, as metodologias das aulas, a complexidade dos exercícios e esforços físicos, as características gerais dos praticantes, formas de interação entre os membros, seus envolvimento e comprometimentos em realizar as atividades e frequentar as sessões, treinos ou aulas. Nas segundas visitas, dava-se início às abordagens individuais, com consentimento do participante (expresso pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e realização das entrevistas.

As entrevistas realizadas com os participantes foram gravadas em áudio, transcritas, analisadas e interpretadas sob o viés da abordagem fenomenológica. Portanto, nos apropriamos de dados qualitativos e da hermenêutica, enquanto técnica de interpretação, na procura de investigar, estudar e apresentar resultados a respeito das manifestações da motricidade humana da cidade de Araguaína, a partir do que é percebido, sentido e vivido pelos próprios participantes.

As citações das falas dos entrevistados estão representadas por códigos, no intuito de garantir o anonimato dos participantes, identificamos os entrevistados da pesquisa com a primeira letra "P" (para participantes), as letras Q, C, K, H e B (Q = quadrilha junina; C = capoeira; K = caratê; H = handebol e B = ciclismo) correspondentes às atividades dos grupos que estão inseridos e seguidas do número que sugere a ordem das entrevistas realizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao observarmos a diversidade de manifestações da motricidade humana, nos delimitamos às atividades ligadas aos esportes, as danças e as lutas praticadas na cidade de Araguaína, TO. Os participantes da pesquisa foram entrevistados com o objetivo de identificar e interpretar significados, tanto do caráter subjetivo quanto intersubjetivo, da



participação em atividades da motricidade humana.

Para Husserl (1992) movimento intencional é um ato de vivência, em grande frequência, que consiste em um ato psíquico e consciente e, cabe a essas vivências, compreender a pureza da cultura inserida. Seguindo este discernimento, o referido autor afirma que não é possível viver, conhecer, pensar em um mundo que não tenha sentindo e dessa maneira ser humano é perspicaz e recebe o seu sentido por meio de seu propósito, dando validade a sua existência. Dessa forma os participantes entrevistados esclarecem o sentido de serem pertencentes a um grupo social e de estarem inseridos em uma atividade da motricidade humana.

Nesse seguimento, segundo os fundamentos teóricos da Ciência da Motricidade Humana e sua epistemologia, não podemos separar o corpo da mente, o movimento corporal é intencional e, por esta particularidade, é objeto de estudo que tem sua própria metodologia. Com base nesse entendimento, partimos para os procedimentos metodológicos deste estudo.

Ao ser entrevistada, a participante (PQ1, 2017) de uma quadrilha junina, que se prepara desde o início do ano para as apresentações do mês de junho e competições em festivais que acontecem no Tocantins e em outros estados, relatou a influência familiar para que conhecesse as quadrilhas. Seus primos, irmãos também participavam das atividades. Explicou que, não existe retorno financeiro, mesmo assim pretende continuar dançando. Quando indagada sobre o sentido em participar desta atividade, ela deixa claro que, no seu entendimento, o envolvimento é emocional e seu ápice são as apresentações:

Quando eu tô dançando, às vezes eu não enxergo o público, parece que eu tô assim, dentro de um balão fechado [...] muito emocionante, parece que estou flutuando. Dançar é uma arte muito bonita e às vezes quando eu tô no tablado, parece que eu vou para outro planeta, é uma mistura de choro, emoção, alegria, é muito bonito. [sic.] (PQ1, 2017).

Portanto, de acordo com o comentário da dançarina, ela é arrebatada por um misto de sentimentos, sua concentração está nos

movimentos corporais da dança individual e na coreografia coletiva, a ponto de não conseguir perceber o público, focalizando naquilo que lhe traz prazer, que é expressado por meio do seu corpo.

A percepção da dançarina (PQ1, 2017), é repetida por outros participantes das atividades da motricidade humana abordados nesta pesquisa, este é um dado relevante, principalmente quando os resultados emocionais percebidos durante as performances são relacionados com outras instâncias da vida do sujeito envolvido.

Os sentimentos percebidos na fala da dançarina pesquisada são prenunciados na Ciência da Motricidade Humana, que reconhece o ser humano como uma unidade inseparável, portanto é possível compreender que a emoção é expressa corporalmente.

Em “O Erro de Descartes, Emoção, Razão e Cérebro Humano”, o neurologista António Damásio reitera a emoção e o sentimento como parte da mente, em suas palavras “a emoção é um componente integral da maquinaria da razão”. (DAMÁSIO, 1994 apud SÉRGIO, 2018, p. 299). Ele ainda explica que os acontecimentos mentais são o resultado da atividade dos neurônios no cérebro, mas os neurônios também precisam organizar as informações sobre o esquema e do funcionamento do corpo.

É o caso do relato de um professor de Capoeira (PC2, 2017), que explicou como, em seu ponto de vista, sua modalidade pode impactar a vida de um praticante, segundo sua explicação.

É possível observar que pessoas impacientes, irritadas e explosivas, com a disciplina ensinada pela Capoeira, tornaram-se mais controladas e calmas. No instante que perguntado sobre o seu sentimento, quando está observando ou participando de uma roda de Capoeira, o “monitor” respondeu que:

Quando eu estou vendo a roda, me dá uma vontade enorme de estar no meio, eu posso tá de calça e chinelo, posso tá de terno e gravata, eu quero tá no meio daquela roda, e quando eu tô dentro da roda, não tem explicação, é algo totalmente além da imaginação, me sinto



mais feliz, mais aberto e diferente. [sic.] (PC2, 2017).

A fala do entrevistado a cima confirma a relevância do êxtase de sentimentos que aproxima as pessoas das práticas de cultura da motricidade humana, sendo o prazer pela atividade o principal deles, aparecendo também o desprendimento de problemas que possam existir na vida social, mas que durante o evento, são momentaneamente esquecidos, pois a concentração no movimento impede o surgimento de pensamentos em situações ou objetos exteriores ao contexto. Tratando-se de uma investigação fenomenológica, é importante ressaltar que “a Capoeira é sentimento. É percepção. Sensibilidade. Na roda de Capoeira o que comanda é o movimento” (SILVA, 2003, p. 17).

Dessa forma, a intencionalidade do movimento fica evidenciado, uma vez que o gesto expressado é a finalidade do executante, aplicando-se o mesmo à procura pela Capoeira e a continuidade da prática, cujo as intenções estão voltadas para o modo de viver do sujeito e a completude encontra-se na própria existência. A fala do entrevistado acima evidencia um dado relevante para a organização do conhecimento no âmbito da Ciência da Motricidade Humana, quando confrontamos com Sérgio (2018), que afirma que não podemos nos limitar a estudar a área do “movimento”, mas do “movimento intencional”, ou seja, da “motricidade”.

As práticas de atividades da motricidade humana, possuem historicidade e sua existência também acompanha mudanças culturais. Assim como outras ações humanas, são saberes que se transformaram em tradições de vários povos, mas que estão vivas e continuam a receber influências regionais e temporais. Portanto, seria um erro admitir problemas puramente físicos na área de conhecimento que persistem em confirmar como “Educação Física”.

As quadrilhas juninas modernas são um exemplo de mudanças culturais. Novos passos, novas coreografias, novas músicas e o surgimento de festivais vêm contribuindo para as transformações, entretanto o sentido das juninas

para seus realizadores parece não ter sofrido distorções.

Na entrevista realizada com um dançarino (PQ3, 2017) de 27 anos, participante há três anos na quadrilha pesquisada, quando perguntado pelo sentimento em dançar quadrilhas, ele descreve da seguinte maneira:

É muito gratificante, por que a gente passa quase um ano inteiro ensaiando, se preparando para aquele momento e quando você entra lá e tá o pessoal todo esperando, a gente fica nervoso, mas tem que enfrentar, por que a gente se preparou pra fazer bonito, e no final já cheguei a chorar. [sic.] (PQ3, 2017)

Na citação da fala do participante acima, observamos que o dançarino se sente realizado pelo trabalho de preparação que foi feito e se sente gratificado em participar de um grupo social com os mesmos sentimentos e envolvimento. Portanto, também existe uma satisfação de compartilhamento, o valor das interações sociais como forma de alcançar objetivos comuns, a exigência de qualidades humanas como cooperação e companheirismo são sentimentos expressados também por intermédio do corpo em movimento.

É necessário ressaltar a capacidade do participante da pesquisa em se expressar sobre os questionamentos feitos, algumas questões abordadas nas entrevistas, foram explicadas mais de uma vez para o melhor entendimento, entretanto, percebemos alguma dificuldade por parte dos pesquisados em enumerar, mencionar ou descrever suas percepções sobre os assuntos que relacionamos.

No caso do praticante de caratê de 65 anos (PK4, 2017), quando perguntado o sentido do caratê em sua vida:

[...] desde que fui apresentado a arte marcial pelo superintendente da polícia militar ao qual faço parte, [...] a praticar para melhorar a defesa pessoal [...]. Hoje me sinto desafiado e realizado a cada exame de faixa, me sinto melhor em relação a vários amigos meus que tem problemas de saúde como diabetes, problema de pressão e eu não tenho doença nenhuma, acho que isso é devido à minha prática de esportes, porque acho que esporte é qualidade de vida. Cada



dia no esporte é um novo desafio, assim como na vida. (PK4, 2017)

Lembrando que o caratê é uma arte marcial de origem japonesa, que consiste em um sistema de defesa pessoal e de práticas filosóficas (NAKAYAMA, 2001). O primeiro entrevistado menciona a maneira que foi conduzido à modalidade pela indicação de um profissional de patente superior para melhor eficiência profissional.

Muitas pessoas estão envolvidas nas atividades da motricidade humana por motivos profissionais, seja pelos fundamentos técnicos ensinados, como no caso do entrevistado PK5 (2017), que precisava aprender técnicas de defesa pessoal para efetuar com mais eficiência suas atribuições, seja como o melhoramento do condicionamento físico com objetivo de realizações laborativas, como por exemplo, um árbitro de futebol que precisa correr quilômetros durante uma jornada de trabalho.

Outras características das atividades culturais corporais presentes na fala do pesquisado, são a procura por motivos relacionados à saúde e à qualidade de vida, isto fica claro quando PK4 (2017) compara sua condição de saúde e seu bem-estar físico com outras pessoas da mesma idade.

A partir destes dados da pesquisa, encontramos a aproximação de saberes relacionados com a educação, com a saúde, com o lazer, mas também ao mundo do trabalho e do emprego. Para Sérgio (2018), nossa área de atribuição engloba o estudo e a prática profissional no Esporte, na Dança, na Ergonomia, na Reabilitação, na Motricidade Infantil, no Jogo, no Trabalho. São especialidades ou subsistemas da Ciência da Motricidade Humana, que estuda o corpo em ato, dessa maneira, é no campo das ciências hermenêuticas, ou humanas, que é possível (e lógico) enquadrá-la.

Assim como as performances nas juninas e nas rodas de capoeira, o caratê tem seu momento de plenitude, para PK4 (2017) este momento é quando participa dos exames de faixa. De acordo com sua explicação, ele se sente “desafiado” para a obtenção de uma nova graduação.

No caratê, existe um sistema de graduação que visa classificar o nível de aprendizagem e a hierarquia dentro do *Dojo* (recinto de treinamento), esta classificação é simbolizada pelas cores das faixas. Para a mudança da cor da faixa, é realizado um exame periodicamente. (NAKAYAMA, 2001).

Desse modo, PK4 (2017) vê esta ocasião como um fator de motivação para sua continuidade no caratê, ao lado dos outros itens mencionados.

Nesse mesmo seguimento, o praticante de ciclismo PB5 (2017) de 64 anos, vê na superação dos limites em percorrer as distâncias propostas pelo grupo que participa, um fator de motivação para a prática:

Há quatro anos comecei a fazer ciclismo, hoje faço 140, 150 quilômetros por dia, de 2 a 3 dias por semana. Comecei a fazer por conta das doenças que eu tenho [...] Hoje além de pedalar pela saúde, faço também pelo prazer de participar de um grupo, de andar, prazer de conversar, de encarar os limites da gente em cada trilha e superar as coisas ruins. [sic] (PB5, 2017).

Encontramos outro sentido, na prática das manifestações de cultura pela corporeidade, quando entrevistamos o Sensei (professor) de caratê (PK6, 2017), o fato contribuir para educação e melhoramento da qualidade de vida das outras pessoas também proporciona satisfação e o sentimento de realização:

Como professor, eu me sinto privilegiado. Eu tenho muitos alunos que, na época que entraram, iam mal na escola, não tinha coordenação motora e hoje me sinto bem por poder passar esses valores que o caratê tem. Os alunos têm respeito, têm humildade, tratam com carinho desde o menor ao grande. Eu acolho tanto quem é faixa preta, como quem é de faixa colorida, transmitindo esse legado para as próximas gerações. (PK6, 2017).

Analisando as respostas a cima (PK4, 2017; PB5, 2017; PK6, 2017), observamos que as intencionalidades estão em congruência, quando o sentido está em se preparar para uma realização futura que o indivíduo considera importante, tanto no que diz respeito ao rendimento na



modalidade em questão, como também é percebido pelo praticante, uma relação com a sua vida, assim como para a vida das pessoas do grupo que está inserido. No caso do professor de caratê (PK6, 2017), o rendimento é no contexto educacional, pois ele percebe em seus alunos, o melhoramento das práxis coordenativas corporais, como também mudanças positivas nas atividades escolares.

Em uma perspectiva diferente, nos esportes de quadra o rendimento está diretamente relacionado à realização de jogos amistosos e jogos competitivos. O sucesso de um time é ser vitorioso em uma partida, embora outras satisfações estejam presentes na prática descompromissada.

É oportuno pontuar que a maneira como os participantes nestas atividades se percebem, revelam seus propósitos e metas dentro dos grupos que fazem parte. As intencionalidades acabam por evidenciar julgamentos de valor a respeito da própria motricidade. Por consequência, a Ciência da Motricidade Humana entra em crise quando o corpo é utilizado como objeto de desejo ou de realização, pois o culto a performance ou a utilização de técnicas de alteração corporal (como acessórios, treinamentos, cirurgias) estão desprovidos de criticidade. É possível encontrarmos, não raramente, profissionais, atletas, professores ou estudantes defendendo ainda concepções que reforçam a mensagem do corpo-objeto ou corpofísico. Para Sérgio (2018), existe a necessidade de superar este paradigma, para que expressões como “Ciência da Atividade Física”, “Ciências do Desporto” ou “Ciência da Educação Física” caiam em desuso, dando lugar à “Ciência da Motricidade Humana”.

O posicionamento crítico é uma construção cultural, compreender que a corporeidade também assume papel político ideológico está condicionado à educação, assim como outros saberes que são compartilhados, seja na escola, seja na família ou nos demais grupos sociais, incluindo aqueles ligados à motricidade.

Perceber-se como um ser social é necessário, mas a abordagem da Ciência da Motricidade Humana deve também preocupar-se em conduzir o ser humano ao conhecimento sobre si mesmo,

no sentido do autoconhecimento, autoaceitação e do crescimento enquanto pessoa.

Para compreender o sentido em participar de uma equipe esportiva, entrevistamos jogadores de um time de Handebol universitário, por consequência pudemos confirmar o que foi formulado por Csordas (2013), quando afirmou que as manifestações de cultura são representadas na dimensão corpórea, no qual situam o afeto como especificação da emoção e do sentimento, estes por sua vez inclui o reconhecimento de estados, mudanças, intensidades e oscilações de agitação e excitação.

Na fala do jogador de um time de handebol (PH6, 2017), destacam-se expressos os mais variados campos de significações, que dão sentido as manifestações da corporeidade e a Ciência da Motricidade Humana, enquanto vertente epistemológica. Sua percepção é comum como aos demais depoimentos:

No início comecei a jogar Handebol por incentivo dos amigos [...], eu fui gostando aos poucos, e aí, tô até hoje. Pra mim é muito prazeroso jogar, porque ele me ajuda a tirar o estresse, a tristeza, me faz me sentir melhor emocionalmente. (PH6, 2017).

Em Fenomenologia da Percepção, Merleau-Ponty (2006) explica que o movimento intencional é a existência em relação ao outro e em direção ao futuro, em um diálogo no qual o corpo se concentra por um verdadeiro gesto, assim como podemos procurar e encontrar um nome esquecido não "em nosso espírito", mas "em nossa cabeça" ou "em nossos lábios":

No próprio instante em que vivo no mundo, em que me dedico aos meus projetos, a minhas ocupações, a meus amigos, a minhas recordações, posso fechar os olhos, estirar-me, escutar meu sangue que pulsa em meus ouvidos, fundir-me a um prazer ou a uma dor, encerrar-me nesta vida anônima que subtende minha vida pessoal. Mas, justamente porque pode fechar-se ao mundo, meu corpo é também aquilo que me abre ao mundo e nele me põe em situação. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 225).

Encontramos no referido autor acima, a consonância entre as percepções dos



participantes nas manifestações da motricidade, quando verificamos a aproximação de significações em ser pertencente à uma comunidade e ser realizador de dinâmicas que são apreciadas e valorizadas em certas circunstâncias. Da mesma forma em que o conteúdo emocional é o fator que impulsiona a integração das dimensões corpóreas.

Dessa forma, concordamos que a Ciência da Motricidade Humana de acordo com o que foi proposto por Sérgio (1986), quando afirmou que todo o enunciado científico, toda a articulação interna das características que constituem uma problemática, não pode ser posto à margem de um contexto, sendo que o paradigma parece traduzir-se demasiadamente vinculado ao “espírito”, portanto a motricidade humana está primordialmente fundamentada sobre este “espírito”, onde o movimento intencional é o próprio contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o referencial e resultados apresentados e discutidos neste estudo, constatamos que a teoria da Ciência da Motricidade Humana, favorece subsídios científicos para que nela se fundamente uma concepção para a pesquisa e para a prática pedagógica do desporto, da dança, da ergonomia, das lutas e da reabilitação.

Essas atividades humanas são vivências culturais que oportunizam a tomada de consciência do nosso corpo, desde as estruturas anatômicas até as estruturas sociais, dessa maneira o corpo em movimento expressa significados possíveis de serem observados, por esta razão importantes autores da Educação Física que discorreram sobre a motricidade humana, evidenciaram pressupostos teóricos que permitiram a superação da visão tradicional que divide a mente do corpo, o ser operacional do ser intelectual, o objeto físico das subjetividades humanas.

Essas teorias permitiram o diálogo epistemológico que promoveu reflexões e contribuíram para o surgimento de terminologias com Cultura Corporal, Cultura Corporal de

Movimento, Corporeidade, Ludomotricidade e outros termos que, do ponto de vista da fenomenologia, base metodológica deste estudo, podem ser sinônimos de “corpo-vivido”.

Dessa forma, refutamos as concepções positivistas e naturalistas como base epistemológica e abraçamos a fenomenologia como uma abordagem válida para o processo de investigação de subsistemas da Ciência da Motricidade Humana.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar e interpretar significados da participação nas atividades da motricidade humana, a partir do que é percebido por seus próprios praticantes. Foram observados e entrevistados durante as próprias atividades dos grupos que fazem parte (quadrilhas juninas, capoeira, caratê, handebol e ciclismo).

Conforme os dados fenomenológicos fornecidos por meio das observações e entrevistas, utilizamos a interpretação fenomenológica, desvelando e descrevendo as verdades gerais sobre o fenômeno estudado, através de suas memórias, experiências, sentimentos e interesses em praticar estas atividades.

De acordo com a visão da estrutura do fenômeno, em nossa perspectiva de pesquisador, constatamos que os participantes têm envolvimento afetivo com elementos ligados a atividades, como o companheirismo, o compromisso com o público e com os próprios saberes específicos sobre a modalidade, estes valores dão o sentido de sua participação, dentro da capoeira, das quadrilhas, do caratê, do ciclismo e do handebol.

Durante as observações, constatamos que as pessoas envolvidas, não são atletas profissionais ou recebem algum tipo de vantagem para estar executando as tarefas propostas nas sessões de treinamento ou aulas, mas estão ali espontaneamente, geralmente custeiam suas despesas com mensalidades, equipamentos e uniformes. Portanto podemos concluir que a ludicidade, a vontade de se expressar pelo movimento corporal e o prazer nas realizações específicas das modalidades, são os principais interesses que levam estas pessoas a participar e



a continuar participando destas manifestações da motricidade humana.

Esta constatação pode ser explicada na perspectiva fenomenológica, pelo fato de que a emoção e o sentimento fazem parte e dão sentido às ações motrizes, é dessa forma que o corpovivido explicado por Merleau-Ponty pode ser compreendido.

Por consequência, acreditamos ter encontrado a consonância entre as percepções dos participantes nas manifestações culturais relacionadas com a motricidade humana, quando verificamos a aproximação de significações de ser pertencente à uma comunidade com interesses em comum e pelo fato de ser realizador de dinâmicas da motricidade humana que são apreciadas e valorizadas em circunstâncias especificadas da modalidade que participa, da mesma forma em que o conteúdo emocional é percebido como o principal sentido de ser praticante dessas atividades culturais.

Observamos que a proposta de uma nova ciência feita pelo filósofo Manuel Sérgio, sustentou a implantação de cursos de graduação e pós-graduação e fomentou o surgimento de pesquisa no Brasil, embora o lançamento de novos livros se revelou uma limitação para este estudo.

Consideramos que a Ciência da Motricidade Humana representa um avanço na compreensão do ser humano quando participa de atividades esportivas, de danças, de lutas, de atividades de ergonomia e reabilitação, uma vez que reconhece o movimento corporal como um manifesto intencional, espontâneo, livre e transcendental. Sugerimos o investimento em pesquisas que possam aperfeiçoar o processo investigatório e metodológico da Ciência da Motricidade Humana em função a prática pedagógica, para que as contribuições dessa abordagem científica possam contemplar, de forma mais contundente e clara, à comunidade acadêmica e escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, Mauro. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica, **Revista da educação física**, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.

_____. Por uma teoria da prática. **Motus corporis**, v.3, n.2, p.73-127, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual e projeto criador. In: POUILLON, Jean (Org.). **Problemas do estruturalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

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

CSORDAS, Thomas. **Fenomenologia cultural corporeidade: agência, diferença sexual, e doença**, Educação, v. 36, n. 3, p. 292-305, 2013.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e nas implicações para a educação física. **Movimento**, v. 2, n. 2, p. 26, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coords.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

HUSSERL, Edmund. **Conferências de Paris**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1992.



KUNZ, Elenor. **Educação física**: ensino & mudanças. Ijuí, RS: Unijuí, 1991.

LAUER, José Gilvane. **A corporeidade e o corpo sujeito, ressignificados na educação básica**. 2015. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, 2015.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOREIRA, Wagner Wey. Fenômeno da corporeidade: pensado e corpo vivido. In: DANTAS, Estélio Henrique Martin (Org.). **Pensando o corpo e movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

NAKAYAMA, Masatoshi. **Melhor do karatê**: visão abrangente-práticas. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2001.

RODRIGUES, Cae; ZOBOLI, Fabio; CALAZANS, Luis Henrique. Motricidade humana como tema de produção em periódicos da educação física brasileira. Motricidades: **Revista SPQMH**, v. 2, n. 1, p. 32-44, jan.-abr.

SÉRGIO, Manuel. **Um corte epistemológico**: da educação física à motricidade humana. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1999.

_____. **Motricidade humana**: uma nova ciência do homem. Lisboa: Portugal, Edição MEC/DGD, 1986.

_____. Tem futuro a ciência da motricidade humana? **Publicatio UEPG**, v. 25, n. 3, p. 299, 2017.

SILVA, José Milton Ferreira da. **A linguagem do corpo na capoeira**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SILVANO, Luiz Clebson de Oliveira; SILVA, Adriana Lúcia Leal da; SILVA, Vera Lúcia Reis. Educação física e atividade epistemológica: saberes necessários à prática docente. **Revista do programa de pós-graduação em ensino**, v. 2, n. 1, p.137-149, 2018.

SOARES, Carmen Lúcia e colaboradores. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Julia Paula Motta de. Epistemologia da educação física: análise da produção científica do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP (1991-2008). **Motrivivência**, v. 23, n. 36, p. 247-267, jun., 2011.

VIEIRA, Almir Martins. Questões hermenêuticas em estudos organizacionais: um olhar sobre a fenomenologia e sobre a etnografia. **Anais XXXIII Encontro da ANPAD**, São Paulo, 2009.

Dados do autor:



Email: francinaldoedf@gmail.com

Endereço: Avenida Filadélfia, 568, Setor Oeste, Araguaína, TO, CEP 77816-540, Brasil.

Recebido em: 17/07/2018

Aprovado em: 08/11/2018

Como citar este artigo:

LEITE, Francinaldo Freitas e colaboradores. Corpo, cultura e movimento: reflexões sobre a motricidade humana em uma perspectiva fenomenológica. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 03, p. 58-73, set./ dez., 2018.



PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O ENSINO DO HANDEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

SCIENTIFIC PRODUCTION ABOUT HANDBALL TEACHING IN SCHOOL
PHYSICAL EDUCATION

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE LA ENSINANZA DEL BALOMNANO
EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Tathyane Krahenbühl

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil
Email: tathy04n@gmail.com

Milena Louise Rodrigues Rosa

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil
Email: rosamilenalouise@gmail.com

Stephania Melo Ferraz Amazonas

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil
Email: stephaniameo@gmail.com

Heitor de Andrade Rodrigues

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil
Email: heitor@ufg.br

Lucas Leonardo

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil
Email: lucasleo@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa é uma revisão sistemática da literatura sobre o handebol em aulas de Educação Física escolar. No período de 10 anos (2008-2018) foram encontrados oito artigos sobre o tema em periódicos da área. Essas publicações têm origem, principalmente, nas regiões sul e sudeste do Brasil, com objetivos variados, como analisar propostas metodológicas de ensino, buscar informações sobre o desempenho de habilidades motoras ou evidências sobre o entendimento técnico-tático de escolares por meio da prática de jogos modificados e investigar a prática físico-esportiva de alunos dentro e fora da escola. Notamos assim, uma escassez de produção científica e uma lacuna sobre o ensino do handebol relacionado aos princípios educacionais propostos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino; Handebol; Esportes.

ABSTRACT

This research is systematic literature review about handball in scholar Physical Education. In the period of 10 years (2008-2018) eight articles was found and these publications originate, mainly, in the southern and southeastern regions of Brazil, with varied objectives such as analyzing a teaching methodological proposal, seeking information on the performance of motor skills, the game as a teaching method, sports and Physical Education classes for health and investigate the physical-sports practice of students in and out of school. We note, therefore, a small scientific production and a lack in the studies with handball teaching related to the educational principles proposed in the school environment.



Keywords: Physical Education; Teaching; Handball; Sports.

RESUMEN

Es una revisión sistemática de la literatura sobre balonmano en Educación Física escolar. En el período de 10 años (2008-2018) se encontraron ocho artículos sobre el tema. Estas publicaciones se originan principalmente en las regiones sur y sudeste de Brasil, con objetivos variados, como analizar propuestas metodológicas de enseñanza, buscar informaciones sobre el desempeño de habilidades motoras o evidencias sobre el entendimiento técnico-táctico de escolares a través de la escuela, práctica de juegos modificados e investigar la práctica físico-deportiva de alumnos dentro y fuera de la escuela. Por lo tanto, notamos una pequeña producción científica y una laguna sobre la enseñanza del balonmano relacionado con los principios educativos propuestos en el ambiente escolar.

Palabras clave: Educación y Entrenamiento Físico; Enseñanza; Balonmano; Deportes.

INTRODUÇÃO

O handebol, um esporte que ainda cresce em popularidade dentro do Brasil, tem nas escolas um dos ambientes em que crianças e jovens têm seu primeiro contato com a modalidade. Esta pesquisa discorre exatamente sobre o handebol no contexto escolar, tendo como recorte específico a análise da produção científica sobre esse esporte em aulas de Educação Física na escola.

No Brasil, a introdução e consequente disseminação do handebol ocorreram, principalmente, através da sua inserção e ensino nas escolas, devido a atuação do francês Augusto Listello que durante a década de 1960 ministrou cursos de handebol para professores abordando a sua inserção em contexto escolar, resultando no aumento do interesse de prática de crianças e adolescentes inseridas neste ambiente, tornando o handebol, por certo tempo, um dos esportes mais praticados nas escolas brasileiras (DE SOUZA ANDRES; GOELLNER, 2018; DA SILVA et al., 2011).

Essa tradição no contexto escolar também é observada nos documentos oficiais que orientam a organização curricular da Educação Física nas escolas brasileiras, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Propostas Curriculares Estaduais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, nos quais o handebol é um conteúdo previsto nas categorias de esportes coletivos e esportes de invasão

(BARROSO, 2015; BRASIL, 1997; BRASIL, 2018).

Além dessa relação estreita com a escola, há que se ressaltar que o handebol é um componente dos currículos de formação inicial de parte significativa dos cursos superiores de Educação Física no Brasil (DAOLIO, 1998; FARRET et al., 2016; GONZALEZ, 2004), portanto, tem sido tratado como um objeto de intervenção e pesquisa de futuros professores de Educação Física.

Do ponto de vista da produção científica, a comunidade acadêmica da Educação Física tem dedicado parte expressiva de seus esforços de pesquisa ao esporte. Todavia, no que se refere ao esporte na Educação Física escolar, as pesquisas não têm demonstrado grandes avanços em termos de novas análises e proposições, permanecendo na fase de identificação e denúncia dos pontos negativos de sua prática (KUNZ; COSTA, 2016).

Em se tratando de uma visão geral sobre o esporte na Educação Física é possível encontrar análises da produção científica sobre modalidades esportivas específicas, tais como o basquetebol (GONÇALVES et al., 2017), o futebol (FENSTERSEIFER et al., 2018), o voleibol (MOREIRA et al., 2017) e o atletismo (FRAINER et al., 2017; SANTOS et al., 2016), o que tem contribuído para identificar tendências de pesquisa, mapear a produção do campo e orientar a proposição de pesquisas futuras. Apesar da contribuição dessas pesquisas, registra-se que as mesmas oferecem um



panorama geral da produção no interior da Educação Física e das Ciências do Esporte, porém dialogam superficialmente com a realidade do esporte no contexto da Educação Física escolar.

Percebemos, portanto, lacunas em relação a pesquisas que buscam um recorte específico sobre o papel do esporte no contexto da Educação Física escolar e, mais detalhadamente, que investigam o handebol. São estes fatores que nos levam a apresentar este estudo, cujo objetivo é investigar a produção científica sobre o handebol como conteúdo de aulas de Educação Física escolar, a partir de estudos publicados em forma de artigos, durante a última década.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo é uma revisão sistemática da literatura. Dois pesquisadores realizaram separadamente a busca da literatura conforme orientações do PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analyses*) visando à reprodutibilidade e qualidade da pesquisa (LIBERATI et al., 2009; GOMES;

CAMINHA, 2014). As buscas foram realizadas em português, com duas combinações de descritores: A) Handebol e Escola; B) Handebol e Educação Física. Como filtro foi definido o tempo de publicação nos últimos 10 anos (janeiro/2008-setembro/2018).

Cinco bases de dados foram utilizadas para a busca dos artigos: Portal de periódicos da CAPES, Scielo, Scopus, DOAJ e Lilacs. Estas bases foram escolhidas pela abrangência tanto no número de revistas/periódicos indexados quanto na diversidade de áreas do conhecimento das publicações.

Os critérios de inclusão para os artigos foram: serem artigos completos, publicados em periódicos científicos, que contenham o handebol como conteúdo das aulas de Educação Física na escola. Critérios para não inclusão: artigos sobre o handebol em outros ambientes que não tem relação com aulas de Educação Física escolar.

Durante as fases da busca foram realizadas as análises pela leitura dos títulos, dos resumos e completa, conforme Tabela 1. Os artigos em duplicidade e que estavam dentro dos critérios de inclusão, foram incluídos apenas na primeira busca.

Tabela 1 – Fases de busca e respectivos números de artigos encontrados em cada combinação de descritores

	Bases de Busca									
	Portal CAPES		Scielo		DOAJ		Lilacs		Scopus	
Combinação de Descritores	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Total de artigos na busca	101	152	08	02	09	15	13	14	16	13
Excluídos após leitura do título	92	148*	06*	02*	09*	15*	08*	13*	16*	13*
Excluídos após leitura do resumo	05	01	00	00	00	00	01	01	00	00
Excluídos após leitura completa	00	02	01	00	00	00	02	00	00	00
Total de artigos incluídos	04	01	01	00	00	00	02	00	00	00

*Já excluídas as duplicidades

Nota: construção dos autores

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Obtivemos oito artigos que correspondiam aos critérios do estudo. A fim de organizar as

análises, os resultados e a discussão serão apresentados em conjunto e a partir das seguintes categorias: A) principais características da



produção científica; B) objetivos e resultados dos artigos encontrados.

Principais Características da Produção Científica

Essa categoria tem como finalidade esboçar as principais características da produção científica encontrada neste estudo. Essa caracterização torna-se importante, uma vez que, ao conhecer as regiões do país em que temos a origem dessas pesquisas e quais periódicos publicam esses estudos, torna-se possível verificar o panorama geral das produções científicas nessa área.

A localização das instituições de pesquisa dos autores dos artigos mostra uma concentração nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, incluindo os

estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais, e apenas um artigo da região Mato Grosso do Sul, além de um artigo vinculado à Universidade de Coimbra – Portugal.

Quanto aos periódicos de publicação, a baixa produção de artigos relacionados com handebol na Educação Física escolar é ainda mais notória pelo fato de não termos restringido em nossa metodologia o Qualis das revistas. Dentre os artigos encontrados, apenas um encontra-se em periódico de Qualis A, conforme classificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), triênio 2013-2016. Cinco artigos foram publicados em periódicos classificados como B1 ou B2, e dois estudos em periódico B5 (Quadro 1).

Quadro 1 – Revistas com publicação e respectivos escopos e Qualis (triênio 2013-2016)

Revista	Escopo	Qualis	N
Movimento	Aborda temas relacionados ao campo da Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente em seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais.	A2	1
Motriz	Pesquisas originais em Ciências do Movimento Humano e áreas relacionadas com o desporto e exercício físico.	B1	2
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)	Pesquisas que contribuam para o avanço do conhecimento acerca do movimento humano relacionado à Educação Física, Esporte e áreas afins.	B1	1
Journal of Physical Education (JPE)	Produção do conhecimento relacionado à área da Educação Física.	B1*	1
Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM)	Disseminar a produção científica nas áreas da atividade física, do exercício e do esporte, aplicado no âmbito das Ciências da Saúde.	B2	1
Cinergis	Divulgar a produção científica interdisciplinar em promoção da saúde, envolvendo temáticas relativas à: atenção à saúde do escolar na educação básica, saúde da família, estilo de vida, nutrição e hábitos alimentares, atividade física, prevenção de fatores de risco às doenças cardiovasculares, saúde do trabalhador, vigilância em saúde, Sistema Único de Saúde e temas integrados às análises clínicas, genéticas e bioquímicas, que também compõem a biodinâmica humana, promoção da saúde e bem estar da população.	B5	2

* O *JPE* em sua versão online (ISSN 2448-2455) encontra-se classificada como B5 na plataforma Sucupira. Porém, em nota de esclarecimento publicada na revista, a CAPES oficializa que a revista está indexada com Qualis B1.

Nota: construção dos autores



No que se refere ao escopo dos periódicos, as revistas Movimento, Motriz, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE), Revista Brasileira de Ciência e Movimento e *Journal of Physical Education* (JPE) apresentam linhas editoriais relacionadas a área da Educação Física, Ciências do Movimento Humano e Esportes. Apenas a revista Movimento delimita claramente em seu escopo ter como foco pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e destaca a importância de investigações focadas nas áreas pedagógicas, históricas, políticas e sociais. Em contrapartida, Motriz, RBEFE e JPE têm uma linha editorial mais

ampla, que permite a publicação de estudos nas diversas áreas que permeiam a Educação Física. Já a Revista Cinergis tem como foco pesquisas na área de saúde e das Ciências Naturais.

Objetivos e Resultados dos Artigos Encontrados

As principais características dos oito artigos incluídos nessa pesquisa, tais como a referência dos autores, a revista de publicação, o título, o local de origem dos pesquisadores e os objetivos estão resumidamente descritos no Quadro 2.

Quadro 2 – Artigos selecionados para a revisão em ordem de data de publicação.

Autor/Ano	Revista	Título	Objetivo	Local
Castro e colaboradores, 2008	Motriz	O jogo no ensino do handebol: proposta de um plano de ensino pensado para a prática diária.	Apresentar uma proposta de plano de ensino e atividades para ensino do handebol baseados nos conceitos propostos por Bayer, Garganta e Werner.	SP, Brasil.
Pinho e colaboradores, 2010	Motriz	Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares.	Verificar a influência da aplicação de jogos situacionais sobre os níveis de Conhecimento Tático Processual em escolares na modalidade de handebol.	RS, MG Brasil.
Krebs e colaboradores, 2010	Cinergis	A contribuição da prática do handebol no desempenho das habilidades motoras amplas de escolares.	Investigar o papel da prática do handebol no desempenho em habilidades motoras de escolares.	SC, Brasil.
Da Silva e colaboradores, 2011	Movimento	A prática do handebol na cultura físico-esportiva de escolares do rio de janeiro.	Mapear a cultura físico-esportiva de estudantes do último ano do ensino fundamental das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, para verificar a posição ocupada pelo handebol nas aulas de Educação Física e nos horários fora da escola.	RJ, Brasil.
Clemente e colaboradores, 2014	RBEFE	Estudo da quantidade de jogadores em jogos reduzidos de handebol: mudança na dinâmica técnica e tática.	Analisar a influência de diferentes formas de jogo nas ações técnico/táticas em jogos modificados para a prática do handebol.	Coimbra, Portugal.



Lemes e colaboradores, 2015	Cinergis	Níveis de atividade física em dois modelos de aulas de Educação Física.	Comparar os níveis de atividade física de escolares, através de dois modelos de aulas de Educação Física (esportiva e circuito) no Ensino Fundamental.	RS, Brasil.
Silva e Silva, 2015	RBCM	Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental em Campo Grande/MS.	Analisar os conteúdos da Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, o currículo vivido e o currículo projetado.	MS, Brasil.
Costa e colaboradores, 2016.	JPE	Ensino dos esportes coletivos de invasão no ambiente escolar: da teoria à prática na perspectiva de um modelo híbrido.	Desenvolver um programa de intervenção em ensino de esportes coletivos de invasão (futsal, basquetebol e handebol) em aulas de Educação Física utilizando um método híbrido de ensino.	PR, SC, Brasil.

Nota: construção dos autores

Castro e colaboradores (2008) propõem uma estrutura de ensino do handebol fundamentado na teoria do ensino dos jogos esportivos coletivos (JEC's), referenciados por Bayer, Garganta e Werner. Nesta proposta, o uso de jogos, jogos reduzidos e brincadeiras têm a finalidade de ensinar a modalidade a partir do entendimento da tática e das necessidades situacionais do jogo. Apesar de não estar claro se esta proposta é para a Educação Física escolar, decidimos incluir este artigo ao analisar o cronograma proposto pelos autores, que indica uma sequência bimestral para o ensino.

A pesquisa de Pinho e colaboradores (2010) verificou aplicação de jogos situacionais relacionados à prática do handebol e os níveis de Conhecimento Tático Processual (CTP) em escolares. Para isso, além do grupo com aulas baseadas no método situacional foi avaliado um grupo com método misto (Analítico + Global). Como resultado, tiveram que o grupo que teve aulas baseadas no método situacional teve uma melhoria no CTP em todos os parâmetros, mostrando a eficiência desse método para estimular o desenvolvimento do conhecimento tático processual em escolares.

A partir da temática do desenvolvimento de habilidades motoras, Krebs e colaboradores

(2010) observaram que o grupo de crianças que frequentavam aulas de handebol conjuntamente com as aulas de Educação Física tiveram desempenho motor melhor do que crianças que praticavam apenas as aulas de Educação Física escolar. Em suas conclusões reforçam que não há garantias de que a prática específica do handebol seja responsável pelos melhores resultados, mas que o fato dessas crianças terem tempo maior de prática físico-esportiva, quando comparadas com seus pares que apenas frequentam as aulas de Educação Física na escola, pode ser o diferencial para os resultados encontrados. Este estudo traz à tona alguns questionamentos, tais como a insuficiência do tempo destinado as aulas de Educação Física na escola, mostrando que esses jovens necessitam de maior tempo para atividades que envolvam o movimento corporal.

O estudo de Da Silva e colaboradores (2011), verificou a prática do handebol e outros esportes e atividades físicas na cultura dos estudantes do último ano do Ensino Fundamental no Rio de Janeiro, tanto nas aulas de Educação Física escolar quanto em práticas realizadas fora da escola. O estudo constatou que o handebol é o terceiro esporte mais praticado nas aulas de Educação Física, ficando atrás do futebol e do voleibol, além de ser um dos esportes preferidos



entre os alunos de maneira geral, principalmente entre as meninas. No entanto, o estudo constatou que fora da escola, apenas 4,3% dos estudantes praticam a modalidade reforçando a importância de que mais aulas de Educação Física escolar ou a oferta de atividades físico-esportivas sejam estimuladas dentro das escolas.

No estudo de Clemente e colaboradores (2014) foram verificadas as quantidades de ações técnicas e táticas praticadas por estudantes do último ano de escolaridade em Portugal, o que corresponde ao 3º ano do Ensino Médio no Brasil, a partir de jogos reduzidos que obedeciam às mesmas regras do handebol, mas que tinham como objetivo o transporte da bola da zona defensiva para uma zona de pontuação na extremidade da quadra ofensiva.

Os autores observaram que os jogos de 2x2 favorecem o aprendizado de contra-ataques e passes quicados, sendo que em jogos de 3x3 acontecem mais situações de ataques posicionados convertidos em pontos e a recuperação da bola. Os jogos de 4x4 potencializam aos alunos tocarem na bola, realizarem passes de ombro e utilizarem o desmarque. Este estudo mostra a importância de ter situações de jogo reduzido em aulas de Educação Física escolar para o aprendizado de conteúdos específicos do handebol, resultados os quais também são parâmetros para o ensino do handebol fora do ambiente escolar.

Com uma perspectiva de Educação Física escolar voltada para a promoção da saúde, Lemes e colaboradores (2015) testaram dois modelos de aulas de Educação Física no ensino fundamental, divididos em (1) atividades de estafeta, colunas e habilidades motoras esportivas e (2) circuito com habilidades motoras dos esportes e grande jogo de handebol adaptado. Nesse sentido, os autores entendem que as atividades propostas na Educação Física escolar devem ser promotoras da saúde, e por isso, a pesquisa identificou que as aulas com handebol são melhores para elevar a intensidade da prática de atividades físico-esportivas dos alunos, e assim, podem promover hábitos saudáveis de prática de atividades físico-esportivas.

Em um estudo exploratório, Silva e Silva (2015) tiveram como proposta investigar os

conteúdos da EF oferecidos nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir do currículo ofertado e das sugestões dos alunos para as aulas dos 6ºs e 7ºs anos. Observou-se que há predomínio de conteúdos esportivos, principalmente dos esportes tradicionais como o handebol, voleibol, futsal e basquetebol. No entanto, os autores trazem uma breve discussão sobre como esses conteúdos deveriam ser tratados em uma perspectiva crítica e com os esportes sendo um conteúdo dentro da Cultura Corporal de Movimento.

No artigo mais recente, Costa e colaboradores (2016) propuseram um programa de ensino dos esportes coletivos de invasão, o que inclui a modalidade Handebol, a partir de um sistema híbrido fundamentado no Modelo Desenvolvimentista (MD) e no Modelo de Educação Desportiva (MED). Foram ministradas 45 aulas, sendo 16 delas dedicadas ao futsal, 14 ao basquetebol, 14 ao handebol e uma à avaliação final. As aulas foram propostas a grupos de estudantes de 6º e 7º ano de uma escola pública em que os elementos técnico-táticos e regras das modalidades foram ensinados em situações reduzidas de jogo (1x1, 2x2...), finalizando a progressão das aulas com um torneio elaborado juntamente com os alunos, conforme o MED. Este estudo exploratório identificou pontos positivos na aplicação do modelo híbrido proposto pensando no ensino-aprendizagem dos esportes coletivos de invasão em aulas de Educação Física escolar.

A expectativa para atender o objetivo do presente estudo era de que haveria muitos artigos relacionando o handebol e as aulas de Educação Física escolar, pois alguns autores afirmam que esta é uma modalidade esportiva bastante praticada nesse ambiente (KNIJNIK, 2004; DA SILVA et al., 2011). Contrariamente, encontramos apenas oito estudos publicados que são relacionados ao tema em periódicos indexados.

Esta mesma carência de investigações é revelada em recentes estudos sobre a produção científica em diferentes modalidades esportivas coletivas, tais como o basquetebol (GONÇALVES et al., 2017), o futebol (FENSTERSEIFER et al., 2018) e o voleibol



(MOREIRA et al., 2017). Apesar de serem estudos que não se restringem à prática destas modalidades na Educação Física escolar, essas revisões apresentam uma reduzida produção de conhecimento quando relacionam seus achados ao contexto da escola.

Logo, os poucos estudos encontrados nessa revisão configuram uma tendência que evidencia o pouco interesse nesse tipo de estudo. Temos uma escassa produção sobre as relações pedagógicas, o ensino do esporte e as aulas específicas da Educação Física escolar, um conteúdo legitimamente estabelecido nesse contexto e em distintas abordagens sobre esta disciplina (COLETIVOS DE AUTORES, 2009; KUNZ, 2006).

Apesar de os esportes coletivos tradicionais aparecem como predominantes nas aulas de Educação Física escolar (DA SILVA et al., 2011; SILVA; SILVA, 2015), nem sempre o handebol configura-se como um dos esportes mais praticados. No estudo de Silva e colaboradores (2009), os autores destacam a prática do futsal em detrimento das outras modalidades esportivas, sendo que o handebol sequer aparece como um conteúdo trabalhado nas escolas estudadas.

Vários fatores podem influenciar a baixa adesão do handebol como conteúdo nas aulas de Educação Física. Segundo Impolceto e colaboradores (2017) a predominância da cultura futebolística nacional e a dificuldade que professores de Educação Física têm em diversificar suas aulas com temas que pouco dominam devido a insegurança, faz com que outros conteúdos, aos quais os professores têm mais segurança e que os alunos manifestam menor resistência, sejam priorizados.

Ainda, segundo Gaspari e colaboradores (2006), associado aos elementos acima citados, colabora para isso a falta de infraestrutura na escola, como materiais e espaços inadequados. No entanto, o handebol é um esporte simples de ser ensinado na escola, pois requer habilidades básicas como correr, saltar e lançar (KNIJNIK, 2004), e o espaço não requer tanta especificidade, sendo facilmente adaptado para as necessidades da escola e, nesse sentido, os fatores como conhecimento e segurança dos

professores acerca da modalidade podem ser os que mais influenciam na decisão de ministrar o conteúdo nas aulas.

Este pode ser um cenário possível para o handebol, pois apesar das recentes conquistas das seleções nacionais da modalidade, como o campeonato mundial feminino em 2013 e atletas premiadas como melhores jogadoras do mundo, que poderiam colocar a modalidade em evidência nas mídias brasileiras e ampliar o interesse em sua oferta na escola, o handebol ainda é um esporte pouco divulgado e, por isso, pouco conhecido pelo público em geral.

Destaca-se ainda o fato de que mesmo sendo o handebol um esporte presente nos currículos de formação inicial de parte significativa dos cursos superiores de Educação Física no Brasil (DAOLIO, 1998; FARRET et al., 2016; GONZALEZ, 2004), a grande diversidade de conteúdos inerentes a prática do professor de Educação Física em conjunto com a baixa carga horária da Educação Física na escola pode impossibilitar que muitos esportes sejam ensinados aos alunos.

Do ponto de vista pedagógico e metodológico sobre o ensino do handebol na escola, três estudos apresentam abordagens pautadas no uso do jogo (CASTRO et al., 2008; CLEMENTE et al., 2014; COSTA et al., 2016). Isso se deve provavelmente ao cenário contemporâneo da Pedagogia do Esporte, em que há uma busca evidente do ensino esportivo, principalmente dos esportes coletivos, por meio das ações centradas na lógica e nos princípios emergentes da ação tática do jogo (LEONARDO et al., 2009; GALATTI et al., 2017), nos diversos cenários em que há o ensino e a prática esportiva. Nessa perspectiva, as adaptações do jogo visam potencializar o processo de ensino-aprendizado, tornando o esporte possível para as diferentes faixas etárias, contextos e níveis de entendimento.

Nos estudos de Pinho e colaboradores (2015), Krebs e colaboradores (2010), Clemente e colaboradores (2014) e Costa e colaboradores (2016), o foco está no desenvolvimento de habilidades motoras e competências técnico-táticas de escolares por meio da prática esportiva. Constatamos que estes estudos se sustentam



principalmente nos referenciais técnicos e motores, importantes para o ensino da modalidade, contudo não apresentam discussão acerca de referenciais socioeducativos ou histórico-culturais associados à prática esportiva na Educação Física escolar, temas que se articulam com o âmbito educacional.

Contrariamente, o estudo de Silva e Silva (2015), apesar de não trazer uma proposta metodológica sobre o ensino do esporte, os autores entendem o processo de ensino-aprendizagem do esporte e da Educação Física como “um momento de desconstrução de hegemonias por meio do posicionamento crítico” (SILVA; SILVA, 2015, p.27), mostrando a visão crítica que vem respaldando vários estudos na Educação Física escolar nos últimos anos.

Dois estudos trazem a tona o viés da saúde para as aulas de Educação Física com o conteúdo esportivo. No estudo de Lemes e colaboradores (2015), a Educação Física no ambiente escolar envolve um misto de conteúdos da cultura corporal de movimento, entendido pelos autores como fontes importantes de geração de atividade física diária, com intensidade suficiente para mudar os baixos níveis de atividade física dos alunos.

Nesse mesmo sentido, o estudo de Da Silva e colaboradores (2011) ao observar que as aulas de Educação Física são responsáveis pela prática esportiva dos escolares, busca aprofundar o debate sobre temas como a dificuldade de acesso à prática esportiva fora da escola e os motivos dessa prática em relação aos gêneros, contribuindo para oportunizar o debate sobre os referenciais socioeducativos e histórico-culturais associados à prática de esportes (MACHADO et al., 2012).

A partir dos perfis das publicações é possível observar que a linha editorial das revistas é um dos fatores que podem influenciar a natureza da produção científica que envolva o handebol e a Educação Física escolar. Segundo Gonçalves e colaboradores (2017), revistas como a Motriz, RBEFE e JPE, apesar de terem escopos abrangentes, costumam publicar mais artigos na área da Educação Física que sejam relacionados às Ciências Naturais, com menor ênfase para o debate pedagógico, histórico e social desta área.

A crescente necessidade de publicação como produto do trabalho de pesquisadores no âmbito nacional, e a conseqüente busca por periódicos que tenham boa avaliação no Brasil pode impulsionar pesquisadores a mudarem o seu foco de pesquisa para se adequarem às necessidades das carreiras como docentes do Ensino Superior, visando revistas com vocação editorial mais ampla.

Isso pode justificar as publicações relacionadas ao handebol na escola terem como foco aspectos como o desempenho motor, aprendizagem de habilidades e a investigação em saúde, e pouco debate sobre o processo de ensino-aprendizagem das práticas esportivas na Educação Física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo ao fazer o levantamento da produção científica sobre o handebol na disciplina de Educação Física observou uma tendência no ensino do handebol a partir da tática, priorizando jogos e um modelo de desenvolvimento esportivo. Também foi encontrada a perspectiva do conteúdo esportivo como promotor da saúde.

Apesar de parecer uma limitação, a busca realizada com descritores em português atende a necessidade do objetivo do estudo, pois trouxe à tona a questão da escassez de trabalhos publicados com essa temática no Brasil, país em que alguns afirmam ser o handebol um dos esportes mais praticados e ensinados no âmbito escolar.

Mediante a essas questões, esta revisão mostra que há necessidade de aumentar a produção científica sobre o handebol no âmbito escolar, o que pode contribuir para entender a modalidade nesse meio específico, e promove questionamentos para futuras pesquisas tais como se o handebol realmente é um dos esportes presentes na escola, como é ensinado nesse ambiente, quais os saberes e nível de segurança dos professores para ministrar esse conteúdo em suas aulas, e quais razões para a escassez de publicações sobre o tema, constatada nesta investigação.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, André Luís Ruggiero. **A utilização de material didático impresso para o ensino de um modelo de classificação do esporte na educação física escolar**. 2015. 305f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2015.

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

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

CASTRO, Jefferson Alexandre de; GIGLIO, Sérgio Settani; MONTAGNER, Paulo Cesar. O jogo no ensino do handebol: proposta de um plano de ensino pensado para a prática diária. **Motriz**, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2008.

CLEMENTE, Filipe Manuel; ROCHA, Rúben Filipe; MENDES, Rui Sousa. Estudo da quantidade de jogadores em jogos reduzidos de handebol: mudança na dinâmica técnica e tática. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 28, n. 1, p. 135-145, 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; VIEIRA, Lenamar Fiorese. Ensino dos esportes coletivos de invasão no ambiente escolar: da teoria à prática na perspectiva de um modelo híbrido. **Journal of physical education**, v. 27, n. 1, p. 2709, 2016.

DA SILVA, Nadia Lima e colaboradores. A prática do handebol na cultura físico-esportiva de escolares do Rio de Janeiro. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 123-143, 2011.

DAÓLIO, Jocimar. Fenômeno social esporte na formação profissional em educação física. **Journal of physical education**, v. 9, n. 1, p. 111-115, 1998.

DE SOUZA ANDRES, Suélen; GOELLNER, Silvana Vilodre. Trajetórias esportivas de jogadoras de handebol e suas narrativas sobre ser profissional da modalidade. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 527-538, 2018.

FARRET, Edson Costa; TERRA, Dinah Vasconcellos; FIGUEIREDO, Carlos Alberto. O tratamento do esporte como currículo no curso de graduação em educação física. **Pensar a prática**, v. 19, n. 3, p. 653-664, 2016.

FENSTERSEIFER, Alex; SAAD, Michel Angillo; MORO, Antonio Renato Pereira. Futebol: uma investigação do estado do conhecimento das dissertações e teses produzidas no Brasil. **Pensar a prática**, v. 21, n. 2, p. 240-251, 2018.



FRAINER, Deivis Elton Schlickmann e colaboradores. Análise da produção científica sobre atletismo no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 25, n. 1, p. 199-211, 2017.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. **Pensar a prática**, v. 20, n. 3, p. 639-654, 2017.

GASPARI, Telma Cristiane e colaboradores. A realidade dos professores de educação física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista mineira de educação física**, v. 14, n. 1, p. 109-137, 2006.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitana de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014.

GONÇALVES, Luiz Fernando e colaboradores. Mapeamento da produção do conhecimento sobre a modalidade do basquetebol nos periódicos brasileiros. **Pensar a prática**, v. 20, n. 3, p. 461-475, 2017.

GONZALEZ, Fernando Jaime. O estudo do esporte na formação superior em educação física: construindo novos horizontes. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 213-229, 2004.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto e colaboradores. Educação física no ensino fundamental e médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários sistematização dos conteúdos da educação física. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 6, n. 1, p. 89-109, 2009.

KREBS, Rui Jornada e colaboradores. A contribuição da prática do handebol no desempenho das habilidades motoras amplas de escolares. **Cinergis**, v. 11, n. 2, p. 1-8, 2010.

KNIJNIK, Jorge Dorfman. Conceitos básicos para a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem na iniciação à prática do handebol. **Revista ludens—ciências do esporte**, p. 75-81, 2004.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize Ramires. Educação física e esportes na escola: revendo teorias e práticas. In: KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da educação física 4: educação física e esportes na escola**. Ijuí, RS: Unijuí, 2016.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, v. 15, n. 2, p. 236-246, 2009.

LEMES, Vanilson Batista e colaboradores. Níveis de atividade física em dois modelos de aulas de educação física. **Cinergis**, v. 16, n. 4, p. 231-236, 2015.

LIBERATI, Alessandro e colaboradores. The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. **PLoS medicine**, v. 6, n. 7, p. e1000100, 2009.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais: reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos. **Motrivivência**, v. 24, n. 39, p. 164-176, 2012.



MOREIRA, Tatiana Sviesk e colaboradores. O perfil da produção científica em língua portuguesa sobre o voleibol. **Motrivivência**, v. 29, n. 51, p. 119-135, 2017.

PINHO, Silvia Teixeira de e colaboradores. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 580-590, 2010.

SANTOS, Anderson Felix Santana; ZOBOLI, Fabio; DA SILVA, Renato Izidoro. O “atletismo” como tema da produção do conhecimento: uma análise em periódicos da educação física brasileira. **Corpoconsciência**, v. 20, n. 1, p. 11-26, 2016.

SILVA, Junior Vagner Pereira da; SILVA, Luiza Lana Gonçalves. Educação física nos anos finais do ensino fundamental em Campo Grande/MS. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 23, n. 2, p. 22-31, 2015.

Dados do autor:

Email: tathy04n@gmail.com

Endereço: Rua SG-2, quadra 6, lote 16, Sítio Recreio São Geraldo, Goiânia, GO, CEP: 74690-885, Brasil.

Recebido em: 08/10/2018

Aprovado em: 19/11/2018

Como citar este artigo:

KRAHENBÜHL, Tathyane e colaboradores. Produção científica sobre o ensino do handebol na educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 03, p. 74-85, set./dez., 2018.



MOTIVAÇÃO E GINÁSTICA ARTÍSTICA: A OPINIÃO DE PRATICANTES E SEUS PROFESSORES

MOTIVATION AND ARTISTIC GYMNASTICS: STUDENTS AND TEACHERS OPINIONS

MOTIVACIÓN Y GIMNASIA ARTÍSTICA: LA OPINIÓNS DE ALUMNOS Y SUS PROFESORES

Priscila Lopes

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, Minas Gerais, Brasil
Email: priscalopes@usp.br

Michele Viviane Carbinatto

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: mcarbinatto@usp.br

Maurício Santos Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil
Email: mauricio_olliveira@yahoo.com.br

Myrian Nunomura

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: mnumur@usp.br

RESUMO

Um dos aspectos analisados pela Psicologia do Esporte diz respeito à motivação. De origem intrínseca ou extrínseca, ela indica caminhos para a consolidação de ambientes de aprendizagem no esporte que deve atender, sobretudo, interesses do praticante. Logo, analisá-la e discuti-la tornou-se pertinente. Por meio da pesquisa qualitativa, cuja coleta de dados ocorreu pela entrevista semiestruturada e a análise pela Análise de Conteúdo, refletimos sobre a motivação de praticantes de ginástica artística e a opinião dos seus professores sobre os motivos de adesão, permanência e objetivos com a prática. No cruzamento entre os depoimentos das praticantes e professores há consonância nos aspectos intrínsecos, com destaque para características técnicas e desafiantes da ginástica artística. O mesmo não ocorre nos aspectos extrínsecos. De fato, as alunas praticantes parecem ter uma intenção de prática mais abrangente do que a elencada pelos seus professores, que parecem indicar o viés mais relativo a formação de atleta.

Palavras-chave: Motivação; Ginástica; Pedagogia do Esporte.

ABSTRACT

One of the aspects analyzed by Sports Psychology is motivation. Of intrinsic or extrinsic origin, it indicates ways for the consolidation of learning environments in the sport that must attend, above all, the practitioners interests. Therefore, analyze and discuss it became pertinent. Through the qualitative research, whose data collection took place through the semistructured interview and the analysis by Content Analysis, we reflected about the motivation of artistic gymnastics practitioners and the opinion of their teachers about the reasons for adherence, permanence and goals with the practice. At the intersection between the testimonies of practitioners and teachers there is consonance in the intrinsic aspects, with emphasis on the technical and challenging characteristics of artistic gymnastics. The same does not occur in the extrinsic aspects. In fact, the students seem to have a broader intention to practice than their teachers, which seem to indicate the most bias relative to athlete training.



Keywords: Motivation; Gymnastics; Sports Pedagogy.

RESUMEN

Uno de los aspectos analizados por la Psicología del Deporte se refiere a la motivación. De origen intrínseco o extrínseca, indica caminos para la consolidación de ambientes de aprendizaje en deporte que debe atender, sobre todo, intereses del practicante. Luego, analizarla y discutirla se hizo pertinente. Por medio de la investigación cualitativa, cuya recolección de datos ocurrió por la entrevista semiestructurada y el análisis por el Análisis de Contenido, reflexionamos sobre la motivación de practicantes de gimnasia artística y la opinión de sus profesores sobre los motivos de adhesión, permanencia y objetivos con la participación la práctica. En el cruce entre los testimonios de las practicantes y profesores hay consonancia en los aspectos intrínsecos, con destaque para características técnicas y desafiantes de la gimnasia artística. Lo mismo no ocurre en los aspectos extrínsecos. De hecho, las alumnas practicantes parecen tener una intención de práctica más amplia que la enumerada por sus profesores, que parecen indicar el sesgo más relativo a la formación de atleta.

Palabras clave: Motivación; Gimnasia; Pedagogía del Deporte.

INTRODUÇÃO

A prática esportiva pode ser considerada um dos maiores fenômenos do mundo contemporâneo e se constituiu em um aspecto importante da cultura e das sociedades ao redor do mundo. E, mesmo que nós não pratiquemos um determinado esporte, nossas vidas são influenciadas por esse fenômeno, pois ele incide no modo de vida, na política, na economia, na educação, entre outros contextos (COAKLEY, 2001; MOREIRA; BENTO, 2014; PRETTYMAN, 2006).

Devido ao valor que a sociedade atribui ao esporte, muitos indivíduos consideram que a sua prática interfere positivamente no desenvolvimento das crianças. Pais, treinadores e fãs atestam que “o esporte constrói o caráter, mantém as crianças envolvidas em uma atividade estruturada e fora de problemas, e ensina trabalho em equipe e disciplina” (McCANN; EWING, 2006, p. 35).

A cada ano pronunciado número de crianças e jovens é atraído pelo potencial de benefícios dos programas esportivos. Contudo, Brasil (2016), Holt (2016), Vitali e colaboradores (2015) e Woods (2011) alertam para os altos índices de abandono de crianças e jovens da prática de esportes. Por isso, podemos indagar: quais os fatores que influenciam algumas crianças e jovens a permanecerem na prática de determinada modalidade? O que motiva os

jovens esportistas a manterem o entusiasmo nos treinamentos e competições?

As atividades esportivas extracurriculares são comuns na maioria das instituições de ensino da rede particular da região metropolitana de São Paulo. Dentre 168 escolas privadas da grande São Paulo, 68% possuíam atividades relacionadas ao esporte no contexto extracurricular (GUIA ESCOLAS SÃO PAULO, 2008). E, no universo de modalidades esportivas oferecidas nessas instituições, a ginástica artística estava presente em 38 instituições, o que corresponde a 26% (LOPES, 2009).

Nesse âmbito, a ginástica artística é capaz de desenvolver diferentes capacidades e habilidades, sejam elas físicas ou psicológicas, tais como: a força, a graça, a resistência e a persistência dos praticantes. Trata-se de uma modalidade esportiva intensa, desafiadora e bela que demanda longos períodos de preparação até mesmo para competir nos seus níveis mais rudimentares (CERASOLI; NICKLIN; FORD, 2014; COGAN, 2006; SANDS, 2003).

Destacamos que no Brasil, a modalidade apresenta um número crescente de estudos que se referem aos aspectos pedagógicos desta prática, mas aqueles relacionados aos fatores psicológicos ainda são incipientes (CARBINATTO et al., 2016; SIMÕES et al., 2016; LIMA et al., 2016).

Embora a ginástica artística possa contribuir para o desenvolvimento das crianças e jovens, se



comparada a outros esportes, podemos questionar os motivos que levam os indivíduos a engajarem em programas esportivos nessa modalidade desafiadora.

A compreensão acerca dos motivos e razões do ser humano não é uma tarefa fácil (MIRANDA; BARA-FILHO, 2008). Porém, acreditamos que esse entendimento seja necessário para que os professores possam atender aos interesses e necessidades de seus praticantes, a fim de tentar tornar a experiência esportiva mais significativa, eficaz e prazerosa. E, assim, aumentaria o engajamento das crianças e jovens na prática esportiva.

O objetivo do estudo foi identificar as motivações de jovens para a prática da ginástica artística (adesão, objetivos com a prática e permanência) no contexto das atividades extracurriculares em escolas da rede privada da grande São Paulo, bem como a opinião de seus professores sobre tais motivos.

Para tanto, cruzamos os depoimentos das alunas sobre seus motivos de escolha pela ginástica artística, seus objetivos com a modalidade e suas motivações para permanecerem praticando; com os depoimentos de seus professores sobre suas percepções acerca de tais fatores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois estávamos interessados em compreender a opinião, por meio do discurso falado de praticantes e seus respectivos professores sobre a motivação para a prática da ginástica artística no ambiente extracurricular.

Os sujeitos foram compostos por 25 meninas praticantes de ginástica artística no contexto das atividades extracurriculares, entre 11 e 17 anos de idade, que estavam distribuídas em seis colégios da rede particular da grande São Paulo e seis professores que as treinavam.

De acordo com Tsukamoto (2004), as instituições privadas são mais estáveis no desenvolvimento dos programas e são menos passíveis às mudanças administrativas e

financeiras, justificando-se assim a preferência pelas mesmas, também em nosso estudo.

Utilizamos o tipo de amostragem não-probabilística (GIL, 2007), a qual depende unicamente de critérios do pesquisador. Rech (2008) entende que nas abordagens qualitativas, a seleção da amostra não visa uma representação estatística, mas sim, sujeitos potencialmente capazes de fornecer informações.

A seleção das instituições de ensino pesquisadas foi pautada nos seguintes critérios: instituições privadas, que atendessem o ensino fundamental e o ensino médio e que desenvolvessem a modalidade ginástica artística feminina em nível formativo (que não visam ao alto nível) em seu quadro de atividades extracurriculares por pelos menos um ano.

Para determinar a faixa etária dos alunos que iriam compor a amostra, fizemos um levantamento em alguns colégios que oferecem ginástica artística como atividade extracurricular por meio de um formulário especialmente elaborado para essa pesquisa com questões sobre os praticantes, o qual nos indicou o intervalo de idade com maiores problemas de motivação para a prática da modalidade na escola.

A opção por praticantes apenas do gênero feminino foi feita pela escassez de praticantes meninos na modalidade, quando desenvolvida em atividades extracurriculares em colégios particulares. Além disso, três dos seis colégios participantes da pesquisa não possuíam meninos na faixa etária determinada entre seus praticantes, e dois deles, contavam com apenas um menino nessa idade.

O número de participantes da pesquisa também esteve subordinado ao público na faixa etária em questão em cada colégio e à quantidade de praticantes presentes no dia da coleta de dados, a qual foi realizada pela primeira autora deste artigo.

Optamos por utilizar como técnica de coleta de dados uma entrevista semi-estruturada, especialmente elaborada para o objetivo deste trabalho. Segundo Triviños (1992), a entrevista semi-estruturada é aquela que a partir de questionamentos básicos previamente elaborados e baseados em teorias e hipóteses referentes à pesquisa, permite novos questionamentos



conforme vão emergindo novas hipóteses provenientes das respostas do entrevistado. Essa técnica possibilita maior liberdade para o entrevistador e espontaneidade ao entrevistado, fatores que enriquecem a pesquisa.

Cada sujeito recebeu um termo de consentimento esclarecido (apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética da EEFUEUSP, Protocolo 2008/49), os quais foram preenchidos e entregues à pesquisadora.

O roteiro da entrevista foi separado em dois temas, a saber:

–Motivação para escolha da modalidade:

1. Por quê você começou fazer ginástica? Por quê você escolheu ginástica e não outro esporte? O que a ginástica tem que atraiu sua atenção, que te deu vontade de praticar?

–Motivação que faz permanecer na prática de ginástica artística:

2. Você parou de fazer ginástica em algum momento? Por quê? Por quê você continua praticando? O que tem na ginástica que te faz permanecer praticando?

Para a organização e o tratamento dos dados, optamos pela Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2008) que, inspirados pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2006), intenta a compreensão e interpretação dos relatos dos participantes da pesquisa, que emitem opiniões sobre uma temática, carregado de sentidos, significados e valores. A análise ocorreu em três etapas: relato ingênuo, identificação das atitudes e interpretação.

Inicialmente, organizamos duas tabelas para cada categoria, uma referente ao depoimento das alunas e uma dos professores, indicando as unidades de registro e unidades de contexto. Neste artigo, nos propomos à cruzar os dados das alunas e dos seus professores e, para isso, apresentamos os resultados retirando as unidades de contexto, pois as inserimos no decorrer da discussão. Logo, nossa intenção foi o trato não apriorístico das categorias (CAMPOS, 2004), ou

seja, as categorias emergiram totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa. Coincidentemente, as mesmas puderam ser agrupadas (na primeira temática) entre motivação extrínseca e intrínseca, subdivisão massivamente discutida na Psicologia do Esporte.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de motivação pode ser definido, como “um construto hipotético que é utilizado para descrever as forças internas e externas capazes de produzir a iniciação, direcionamento, intensidade e persistência de um comportamento” (VALLERAND, 2007).

Weinberg e Gould (2008) relatam que há duas dimensões envolvidas no processo de motivação: direção e intensidade do esforço. A direção do esforço refere-se ao fato de se buscar algo e, a intensidade, ao esforço durante a ação. Os autores propõem que a motivação para a prática esportiva depende da interação de fatores pessoais que abarcam as características individuais (personalidade, necessidades e objetivos) e situacionais que estão relacionados com o ambiente no qual o indivíduo se encontra (esporte competitivo ou não, estilo do treinador).

Ademais, a motivação pode ser compreendida pela análise de sua origem, seja ela intrínseca ou extrínseca (SAMULSKI, 2002; WEINBERG; GOULD, 2008). Consideraremos os fatores pessoais como a motivação de origem intrínseca e, os ambientais, a motivação extrínseca.

No contexto gímnico, a motivação intrínseca está relacionada com a satisfação das necessidades da ginasta, enquanto a extrínseca está pautada no atendimento das demandas impostas, principalmente, pelos treinadores e pais (MASSINO; MASSINO, 2013).

As pessoas intrinsecamente motivadas participam por amor ao esporte. Tratam-se de indivíduos que jogam por orgulho, apreciam a competição, gostam de ação e ativação, mantêm foco no divertimento e querem aprender o



máximo de habilidades possíveis (GILLET et al., 2012; VITALI et al., 2015; WEINBERG; GOULD, 2008).

Na ginástica artística a motivação intrínseca emerge quando os ginastas buscam o prazer ao dominar uma nova habilidade com vista a emergir sentimentos e sensações dessa experiência (MASSIMO; MASSIMO, 2013), que estaria relacionado à autorrealização.

As maiores aspirações dos atletas de alto nível estão relacionadas com a vontade de ser o melhor na modalidade e o prestígio resultante de seu desempenho (CERASOLI et al., 2014). As crianças e os jovens procuram atividades nas quais eles são habilidosos, pois, desta forma, suas chances de sucesso seriam maiores.

Alguns autores afirmam que a competência esportiva é um motivo consistente, tanto para se envolver na prática esportiva, como para evitar o abandono. Neste sentido, é direta a responsabilidade dos profissionais no esporte infantil em elevar a capacidade de autopercepção nas crianças (HOLT, 2016; WEINBERG; GOULD, 2008).

O estudo de Lopes e Nunomura (2007) revelou que há ginastas que desejam continuar treinando enquanto tiverem boas oportunidades para competir. A permanência dessas ginastas na ginástica artística pode estar vinculada à própria competência.

A diversão e o prazer também são aspectos vinculados à motivação intrínseca. Na literatura, observamos que a diversão influencia de forma pronunciada a motivação para a prática de exercício físico entre as crianças (COGAN; VIDMAR, 2000; HOLT, 2016; WEINBERG; GOULD, 2008). O divertimento está relacionado, no contexto esportivo, às ações motoras associadas à prática, em receber reconhecimento e prêmios, o estabelecimento de vínculos interpessoais e o sentimento de competência (WEISS; WEISS, 2007).

O prazer vinculado às características da ginástica artística é um fator evidente, pois a diversidade de movimentos vivenciados são naturalmente prazerosos e a maioria das crianças

gosta de saltar, rolar, pendurar-se e explorar todas as possibilidades que o ambiente da ginástica artística pode proporcionar (LOPES; OLIVEIRA; NUNOMURA, 2016; NUNOMURA, 2016; SAWASATO; CASTRO, 2010).

Para as crianças que ainda não tiveram contato com a prática de ginástica artística, a diversão e o prazer podem ser incitados por meio da visualização de outros praticantes. Carbinatto e colaboradores (2010) e Lopes e Nunomura (2007) concluíram que a maioria das ginastas justifica o motivo da escolha pela prática por gostarem da ginástica artística devido às características que foram visualizadas (mídia, colegas que já praticavam, etc.) e vivenciadas no início do envolvimento com a modalidade.

Ainda que a motivação intrínseca seja o principal impulso para a prática esportiva, há situações em que o incentivo pode ser externo, afinal, o comportamento das crianças é reflexo da sociedade em que elas estão inseridas e os fatores ambientais têm impacto importante sobre suas decisões futuras (ROBERTS, 2012; LOPES; NUNOMURA, 2007).

Massimo e Massimo (2013) ponderam que a motivação extrínseca está vinculada a busca por satisfazer as necessidades e demandas impostas pelo treinador, familiares e companheiros de equipe.

A influência familiar é notória e, de acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2007), o primeiro modelo de conduta social da criança é a família o que também se aplica no esporte. Assim, a probabilidade dos filhos de pais atletas ou ativos fisicamente ingressarem em atividades esportivas é bem maior se comparado com aqueles não atletas ou sedentários. A opinião e a atitude que os pais têm sobre a importância do esporte na formação de seus filhos podem determinar a participação em programas esportivos extracurriculares (GORDILLO, 2000).

Lopes, Oliveira e Nunomura (2016) identificaram que, na opinião dos professores, a falta de incentivo dos pais é fator determinante na motivação de crianças e jovens para a prática



de ginástica artística em atividades extracurriculares na escola. Os dados apontam a questão financeira como um fator que interfere na escolha de determinada modalidade, pois são os pais que arcam com os custos do filho no esporte.

Uva (2005) considera normal que os pais intervenham na prática esportiva dos filhos, pois são eles que desempenham funções diretamente relacionadas à atividade escolhida (transporte, mensalidades, materiais esportivos, etc.). Mas, questiona se é realmente a criança que escolhe a modalidade ou se a decisão tem relação com os compromissos de seus pais que fazem das “escolinhas de esportes” uma creche esportiva (BECKER JÚNIOR; TELOKEN, 2000; HOLT, 2016).

Não podemos ignorar, também, a influência de amigos para a prática da mesma modalidade esportiva. A possibilidade de interagir com um grupo de amigos é uma significativa razão para a prática esportiva entre os jovens (LONGO et al., 2017).

Outro fator relativo à motivação extrínseca está nas aulas de Educação Física escolar que representam um dos meios de contato da criança com o esporte. O professor de Educação Física pode estimular e encaminhar os alunos habilidosos para a prática de modalidades específicas fora da escola, seja em clubes ou centros de treinamento especializados (FARIAS et al., 2017).

A influência da mídia é outro aspecto evidente relacionado à motivação, pois as crianças e jovens crescem vendo imagens atléticas e ícones esportivos (COAKLEY, 2001). Bock, Furtado e Teixeira (2007) citam o impacto dos fatores atualização e novidade presentes na mídia, os quais a tornam uma grande divulgadora de bens simbólicos e de suporte da indústria cultural que pode ditar a preferência das pessoas.

Podemos observar essa influência na grande procura por determinada modalidade quando esta se encontra em evidência na mídia. Lovisoló (2003) confere ao espetáculo esportivo o grande poder de recrutamento e mobilização de

espectadores ao ressaltar o crescimento do tênis, quando um tenista começou a conquistar grandes prêmios e, conseqüentemente, ser alvo da mídia. Essa tendência também aconteceu na ginástica artística. Atualmente, muitas pessoas são capazes de identificar o elemento “duplo twist carpado” criado pela ginasta Daiane dos Santos e que contribuiu para o título mundial da atleta em 2003, bem como o crucifixo nas argolas realizado pelo medalhista olímpico Arthur Zanetti, além dos medalhistas Diego Hypolito e Arthur Nory Mariano.

Entretanto, as informações da ginástica artística divulgadas na TV, valorizam e exaltam a vida pública e privada dos grandes ginastas, privilegiam os resultados, a forma e a estética característica do esporte de alto rendimento, ao invés de evidenciar a saúde e a educação como finalidade da prática esportiva. Carvalho (2007) questiona a duração da motivação estimulada pela mídia para sustentar o interesse dos praticantes quando esses jovens e seus pais descobrirem que, para atingir o nível de seus ídolos, serão necessários anos de empenho e dedicação.

A boa formação do profissional de Educação Física é outro aspecto relevante e que contribui com a motivação extrínseca. O estudo de Lopes, Oliveira e Nunomura (2016) identificou que os professores consideram a qualidade do trabalho como um fator favorável para a motivação de crianças e jovens para a prática de ginástica artística em atividades extracurriculares na escola. E, que parte desta qualidade tem relação com o estabelecimento de um ambiente agradável, proporcionado por meio de uma postura amigável entre a equipe de professores.

Conhecer apenas os aspectos técnicos não é suficiente para garantir a qualidade da aprendizagem, mas, é preciso compreender as características psicológicas e emocionais do aluno a fim de aplicar as atividades apropriadas. Reis e Oliveira (2015) acreditam que a compreensão dos motivos de escolha do atleta por determinado esporte é fator primordial para o sucesso do relacionamento entre treinador e



atleta, assim como para a sua permanência na prática esportiva.

Se os treinadores ouvissem as opiniões de seus atletas sobre suas atitudes e seus comportamentos, certamente, receberiam sugestões que evidenciariam a necessidade de mudanças. Lopes e colaboradores (2016) revelaram em seu estudo a falta de afinidade com o professor como um dos motivos de abandono da prática de ginástica artística em atividades extracurriculares na escola. Desta forma, a continuidade do atleta na modalidade deveria ser um dos instrumentos de avaliação da qualidade do trabalho dos treinadores (CARBINATTO; FREITAS; CHAVES, 2016).

Em geral, observamos que muitos professores não dão a devida atenção aos motivos de escolha de jovens por determinada modalidade e, assim, planejam e dirigem as aulas de acordo com seus objetivos, não atendendo às necessidades e expectativas dos alunos.

Relvas (2005) concluiu que a forma como o treinador pensa e percebe a motivação não coincide com aquilo que os jovens esperam. O autor identificou que o desejo de praticar atividades esportivas, de evoluírem, técnica e fisicamente, e de trabalhar em equipe foram os motivos para participação mais evidenciados pelos jovens. Entre os treinadores, o único motivo que coincidiu com aqueles mais citados pelos jovens foi o de trabalhar em equipe.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiramente, esclarecemos que ao questionarmos os professores sobre o conhecimento deles em relação à motivação de suas alunas, verificamos que quatro dos seis entrevistados não tem o hábito de perguntar às suas alunas sobre os motivos de escolha pela modalidade. Dois professores afirmaram que perguntam o motivo da escolha pela ginástica artística somente no primeiro contato com as alunas, mas, desconhecem os objetivos delas. Os demais declararam que conversam, esporadicamente, sobre o tema ou somente quando percebem sinais de desmotivação no grupo.

Dados na literatura atentam para a falta de comunicação entre treinadores/ atletas e professores/ alunos (COSTA et al., 2017; MAGEAU; VALLERAND, 2003; RELVAS, 2005), o que pode explicar a falta de informação sobre o nível de motivação e até mesmo das aspirações dos atletas. Massimo e Massimo (2013) alertam que a comunicação entre o ginasta e o treinador afeta os resultados obtidos no treinamento e os níveis de motivação.

A partir dos relatos dos sujeitos, três categorias emergiram, com duas subcategorias cada e as respectivas unidades de registro de alunas e professores. As categorias serão apresentadas em forma de quadro e os depoimentos das alunas (A) e dos professores (P) serão citados durante a discussão para exemplificar as unidades de registro. No quadro 1 podemos observar os motivos de escolha para a prática da ginástica artística.

Quadro 1 – Categoria motivo de escolha

Subcategoria	Motivo das Alunas pela escolha da ginástica artística	Opinião dos Professores sobre o motivo de escolha das Alunas
Motivos intrínsecos	Habilidade prévia para ginástica artística	Habilidade prévia para ginástica artística
	Visualização da modalidade	Visualização da modalidade
	Característica de movimentação presente na ginástica artística	Vontade de aprender movimentos da ginástica artística
Motivos extrínsecos	Influência de outros	Influência de outros
	Influência da mídia	
	Atividade complementar para outras	Influência da mídia



	modalidades	Possibilidades de se destacar por meio da prática
	Influência do ambiente	
	Prescrição médica	
	Seleção de talentos	

Nota: construção dos autores

No cruzamento entre os depoimentos das praticantes e dos professores, verificamos que entre os motivos intrínsecos, o potencial para a prática da ginástica artística foi citado pelas alunas e observado pelos seus professores: (A7) “É porque eu já sabia fazer estrela, né.”; (A10) “eu tenho muita facilidade”; (P3) “porque tem habilidade já”.

Podemos identificar que a facilidade na modalidade é entendida como competência esportiva, o que eleva a possibilidade de sucesso e, conseqüentemente, promove maior satisfação pessoal e autorrealização.

A literatura cita a competência esportiva como um motivo consistente para se engajar na prática esportiva (HOLT, 2016; LOPES; NUNOMURA, 2007; WEINBERG; GOULD, 2008) e ressaltam a atenção dos profissionais para este fator a fim de elevar a motivação intrínseca e evitar o abandono (VITALI et al., 2015; WEINBERG; GOULD, 2008).

A visualização da ginástica artística consistiu em outra unidade de registro elencada pelas alunas e que permitiu que as praticantes percebessem o prazer que a modalidade pode lhes proporcionar, despertando-lhes o desejo de aprender os movimentos observados, conforme seus depoimentos: (A1) “no primeiro dia que eu assisti ela fazendo, aí eu achei legal”; (A3) “Eu via as pessoas. Que muitas pessoas assim, muitos amigos se divertiam quando faziam o teste pra entrar nesse colégio, na ginástica.”; (P1) “Então, elas vêm mais ou menos porque veem a amiguinha fazendo, vê o outro fazendo”.

Os professores demonstraram ter consciência do potencial de motivação por meio da visualização da ginástica artística, fato também identificado por Carbinatto e colaboradores (2010), Costa e colaboradores (2017) e Lopes e Nunomura (2007).

Outro motivo, elencado pelas alunas e percebido pelos professores, remete à variedade de movimentos presentes na ginástica artística que despertam o desejo de iniciar na modalidade: (A20) “Os mortais, as estrelinhas, é tudo mais movimentado assim que o balé.”; (P1) “A maioria deles responde: ai, eu sempre quis fazer ginástica. Ai, eu quero aprender a fazer estrela. Ai, eu quero aprender a fazer cambalhota”. A literatura cita os desafios dos exercícios da ginástica artística como fator motivacional para o desejo de querer aprendê-los (SAWASATO; CASTRO, 2010; COSTA et al., 2017; NUNOMURA, 2016).

Dentre os motivos extrínsecos, destacamos a influência que outras pessoas exercem na escolha pela ginástica artística como outro ponto em comum entre alunas e professores: (A7) “Porque o meu irmão mais velho fazia e ele era muito bom, aí eu repetia e tinha muita vontade de fazer.”; (A20) “É que meu pai sempre quis que eu fizesse ginástica”; (P4) “Tem sempre uma que gosta mais que aí traz alguma amiguinha pra fazer aula experimental, aí a amiguinha acaba gostando e ficando também.”[...] “as vezes a mãe gosta também, incentiva a menina pra ficar e acaba ficando”.

A literatura também cita que a família (COSTA et al., 2017; ; BECKER JÚNIOR; TELÖKEN, 2000; BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2007; GORDILLO, 2000; KAY; SPAAJI, 2012; UVA, 2005) e o contexto social da criança, representada pelos amigos, primos e professores (COSTA et al., 2017; LONGO, et al., 2017) exercem influência no momento da escolha pela prática esportiva.

A influência da mídia também se fez presente no depoimento de ambos os grupos: (A10) “eu via a Daiane dos Santos fazer as coisas e eu queria muito fazer aquilo, eu achava muito legal.”; (P6) “Então, a mídia traz eles pra



cá, né” [...] “*porque eu queria ser que nem a Jade*”, eu já ouvi falar. “*porque eu queria ser que nem a Daiane dos Santos*”.

Neste caso, podemos perceber a influência midiática de duas formas: na divulgação da modalidade (CARVALHO, 2007; COSTA et al., 2017; BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2007) e na valorização exacerbada dos ídolos da

ginástica artística (CARVALHO, 2007; LOVISOLO, 2003).

Com relação aos objetivos da prática, percebemos, pelo discurso dos professores, que a opinião deles sobre os objetivos de suas alunas é restrita a poucas unidades de registro. O que contrasta com o número de unidades enunciadas pelas ginastas (QUADRO 2).

Quadro 2 – Categoria objetivo da prática

Subcategoria	Objetivo das Alunas	Opinião dos Professores sobre o objetivo das Alunas
Relação direta com a ginástica artística	Melhorar as habilidades na ginástica artística	Aprender
	Ser campeã	
	Ser atleta de alto nível	Ser atleta de alto nível
	Tornar-se profissional de ginástica artística	
Participação na ginástica artística		
Relação indireta com a ginástica artística	Lazer	Participar de eventos
	Saúde	
	Melhorar habilidades em outras modalidades	
	Transferência de aprendizado para demais áreas da vida	

Nota: construção dos autores

Entre os objetivos relacionados diretamente à ginástica artística, as alunas citaram o desejo de melhorar as habilidades, fato que está associado à opinião dos professores sobre o objetivo de “*aprender*”: (A1) “*Eu pretendo fazer assim, me tornar melhor do que eu sou, né.*”; (A16) “*Ah, sempre tá evoluindo, sempre tá fazendo exercícios cada vez mais difíceis.*”; (P1) “*Quer aprender fazer as coisas,*”; (P3) “*eu acho que porque eles querem aprender ginástica*”. A literatura também aponta a evolução e o sucesso na modalidade como um forte fator motivacional (COSTA et al., 2017; WEINBERG; GOULD, 2008).

Outro ponto em comum é o objetivo de algumas alunas em ser atleta de alto nível, o que também foi citado pelos professores. Entretanto, o fato evidencia o desconhecimento das alunas sobre a realidade da prática esportiva no contexto extracurricular. Podemos observar, também, a influência que os ídolos expostos na mídia

exercem nos objetivos das alunas, fato também evidenciado na literatura (CARVALHO, 2007; LOVISOLO, 2003; ZIVANOVIC et al., 2015), conforme um dos depoimentos: (A15) “*Ah, ser uma grande profissional de ginástica olímpica.*” [...] “*Tipo ser uma Daiane dos Santos*”.

Embora as aulas fossem realizadas no contexto escolar, ao analisarmos o relato dos professores, verificamos que o modelo do esporte de alto rendimento era utilizado nas aulas, como podemos perceber no seguinte relato: (P6) “*eu passo pra eles isso o tempo inteiro. Tem que agir como atleta acima de tudo e acredito que pelo menos os que já estão há mais tempo tem esse intuito, porque eu passo isso pra eles*”.

Percebemos que os professores ignoram os objetivos reais relacionados indiretamente à ginástica artística e que foram citados pelas alunas como lazer e saúde, e entendem que se



resuma apenas à participação em eventos, o que não foi citado por elas.

Um fato preocupante foi que alguns professores elencaram que a maioria das alunas não tem nenhum objetivo com a prática de ginástica artística ou não desejam ser atleta de alto nível, como podemos verificar nos depoimentos: (P4) *“As que vem mais por fazer assim ou as vezes é porque a mãe gosta”* [...] *“Elas falam: ah porque eu gosto de fazer, eu venho, não tem nada pra fazer em casa, minha mãe gosta que eu faço”*; (P5) *“Porque as vezes quando a gente pergunta, aí eles gostam de ginástica, não têm uma resposta concreta: eu*

quero ser um ginasta, um de alto nível. Não tem isso”.

É possível que a participação em si seja o objetivo dessas alunas na ginástica artística. Entretanto, esses professores parecem não considerar a “participação” como um objetivo da prática esportiva. O fato sugere uma desvalorização da prática formativa a favor do alto nível, o que é incoerente para o contexto escolar.

Ao analisarmos os motivos de permanência na modalidade, percebemos que os professores têm boa opinião dos motivos intrínsecos. Entretanto, o mesmo não ocorre sobre os motivos extrínsecos (QUADRO 3).

Quadro 3 – Categoria motivos de permanência

Subcategoria	Motivo de permanência das Alunas	Opinião dos Professores sobre o motivo de permanência das Alunas
Motivos intrínsecos	Vontade de progredir na ginástica artística	Vontade de progredir na ginástica artística
	Gosto pela ginástica artística	Gosto pela ginástica artística
	Realização de sonho	Auto-superação
	Habilidade para ginástica artística	Habilidade para ginástica artística
Motivos extrínsecos	Convívio social	Diversidade da modalidade
	Saúde	
	Afinidade com o professor	
	Proporciona facilidade para outras atividades	Falta de interesse por outros esportes
	Influência da mídia	
Participação em eventos		

Nota: construção dos autores

A vontade de progredir na ginástica artística é citada pelas alunas e seus professores como razão para a permanência na prática da modalidade e tem relação com um dos objetivos da prática de ginástica artística mencionada anteriormente por ambos os grupos: (A19) *“Eu gosto, é, tem um monte de exercício que eu comecei a fazer, né, pra entrar em outros mais complexos assim.”*; (P6) *“Desejo de aperfeiçoar cada vez mais. Força de vontade, eles são muitos esforçado.”*

O gosto pela ginástica artística também foi citado pelos dois grupos entre os motivos intrínsecos de permanência: (A4) *“Ah eu não sei, eu gosto do treino, é um esporte diferente. Eu*

acho que tem coisas legais pra fazer”; (P4) *“Olha, eu sei que a maioria gosta bastante”*.

Uma vez inseridas na prática, fica explícito que a sensação de prazer na execução dos movimentos da ginástica artística tem papel importante na motivação (CARBINATTO; FREITAS; CHAVES, 2016; COSTA et al., 2017; LOPES, NUNOMURA, 2007; SAWASATO, CASTRO, 2010).

A facilidade com as habilidades da ginástica artística é um agente motivador, tanto para o ingresso como para a permanência na modalidade e foi abordado no discurso das ginastas e de seus professores: (A12) *“eu acho que, eu tinha um pouco de facilidade também. Aí eu continuei.”*; (P4) *“Tem algum tipo de*



facilidade e aí acaba ficando por isso”. Observamos a importância de o praticante ser capaz de perceber maiores chances de sucesso (HOLT, 2016; WEINBERG, GOULD, 2001).

Entre os motivos extrínsecos, não foi possível identificar nenhum ponto em comum entre alunas e professores, corroborando a literatura sobre a diferença na forma de pensar e perceber a motivação entre treinadores e jovens (RELVAS, 2005). Os professores parecem ignorar motivos extrínsecos importantes citados pelas alunas. Um desses motivos diz respeito à afinidade com o professor, que pode ser fator determinante entre a permanência e o abandono do praticante: (A5) “*Os professores, eu to com o X1 e com a X2 (professores) desde quando eu entrei no Y (colégio). Então, é difícil imaginar sem (os professores), com outras pessoas fazendo.*”; (A13) “*Primeiro a professora*” [...] “*Que eu amo a X (professora) de paixão.*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, confirmamos as variações em relação as motivações para a prática da

ginástica artística, sendo as características peculiares da modalidade pronunciada na atração e permanência na prática, o que corrobora com outros estudos da área (CARBINATTO et al., 2017; LOPES; OLIVEIRA; NUNOMURA, 2016; CARBINATTO et al., 2017).

Entretanto, percebemos que divergências entre a motivação das alunas e a opinião dos seus professores. Foi nítido que as praticantes apontaram um viés mais amplo da prática, como o convívio social, a saúde, a relação salutar entre elas e os professores, e mesmo a possibilidade da ginástica artística auxiliar em outras atividades. Por sua vez, os professores pareceram mais viesados aos discursos da formação de atletas.

Portanto, sugerimos que, tanto os fatores motivacionais intrínsecos, como os extrínsecos, sejam considerados no momento de planejamento, organização e implementação de programas voltados para a prática de ginástica artística, inclusive, na escola. A comunicação entre professores e alunos, principalmente, sobre os fatores motivacionais, deve ser intensificada para que não haja dúvidas de que as necessidades e as expectativas das praticantes sejam atendidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BECKER JÚNIOR, Benno; TELÖKEN, Elenita. A criança no esporte. In: BECKER JÚNIOR, Benno (Org.). **Psicologia aplicada à criança no esporte**. Novo Hamburgo, RS: FEEVALE, 2000.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Diagnóstico Nacional do Esporte: **A prática de esporte no Brasil**. 2016. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/diesporte/2.html>>. Acesso em 29 de set. de 2016.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.

CARBINATTO, Michele Viviene e colaboradores. Campos de atuação em ginástica: estado da arte nos periódicos brasileiros. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 917-928, 2016.



CARBINATTO, Michele Viviene; FREITAS, Elisangela Gamarano de; CHAVES, Aline Dessupoio. Women's artistic gymnastics coaches in Brazil: from opportunity to olympic games. **Sports coaching review**, v.5, n.2, p.1-11, 2016.

CARBINATTO, Michele Viviene e colaboradores. Motivação e ginástica artística no contexto extracurricular. **Conexões**, v. 8, n. 3, p. 124-145, 2010.

CARBINATTO, Michele Viviene e colaboradores. Pedagogia do esporte e motivação: discussão à luz da opinião de ginastas. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 31, n. 2, p. 433-446, 2017.

CARVALHO, Soraya de. **O discurso midiático da ginástica artística**. 102f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2007.

CERASOLI, Christopher P., NICKLIN, Jessica M.; FORD, Michael T. Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. **Psychological bulletin**, v. 140, n. 4, p. 980, 2014.

COAKLEY, Jay. **Sports in society: issues and controversies**. New York, USA: McGraw Hill. 2001.

COGAN, Karen D. Sport psychology in gymnastics. In: DOSIL, Joaquin (Edit.). **The sport psychologist's handbook: a guide for sport specific performance enhancement**. Chichester, England: John Wiley & Sons Ltd., 2008.

COGAN, Karen D.; VIDMAR, Peter. **Sports psychology library: gymnastics**. Morgantown, USA: Fitness Information Technology, 2000.

COSTA, Vitor Ricci e colaboradores. A motivação para as primeiras peripécias na ginástica artística: a perspectiva de praticantes iniciantes. **Pensar a prática**, v. 20, n. 2, p. 295-305, abr./ jun., 2017.

FARIAS, Wallisson Lucas dos Santos e colaboradores. Educação física escolar nos anos finais do ensino fundamental e a prática de atividades físicas fora da escola. **Revassf**, v. 7, n. 12, p. 163-176, abr., 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GILLET, Nicolas e colaboradores. Examining the motivation-performance relationship in competitive sport: A cluster-analytic approach. **International journal of sport psychology**, v. 43, n. 2, 2012.

GORDILLO, Alex. Intervenção com os pais. In: BECKER JÚNIOR, Benno (Org.). **Psicologia aplicada à criança no esporte**. Novo Hamburgo, RS: FEEVALE, 2000.

GUIA ESCOLAS SÃO PAULO. Guia Escolas São Paulo. São Paulo: Educacional Marketing e Editora, 2008.

HOLT, Nicolas L. **Positive youth development through sport**. Nova York, USA: Routledge, 2016.

KAY, Tess; SPAAIJ, Ramón. The mediating effects of family on sport in international development contexts. **International review for the sociology of sport**, v. 47, n. 1, p. 77-94, 2012.



LIMA, Letícia Bartholomeu de Queiroz e colaboradores. A produção acadêmica em ginástica na pós-graduação em educação física das universidades estaduais de São Paulo. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v.24, n.1, p.52-68, 2016.

LOPES, Priscila. **Motivação e ginástica artística formativa no contexto extracurricular**. 216f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Esporte). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

LOPES, Priscila; NUNOMURA, Myrian. Motivação para a prática e permanência na ginástica artística de alto nível. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 21, n. 3, p. 177-87, 2007.

LOPES, Priscila e colaboradores. Motivos de abandono na prática de ginástica artística no contexto extracurricular. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, n. 4, p. 1043-49, 2016.

LOPES, Priscila; OLIVEIRA, Maurício Santos; NUNOMURA, Myrian. Motivação e ginástica artística na escola: a perspectiva do professor. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 24, n. 1, p. 69-79, 2016.

LONGO, Renan Acerbi e colaboradores. A permanência de crianças e jovens nos esportes: olhares para iniciação e especialização esportiva. **Caderno de educação física e esporte**, v. 15, n. 2, p. 121-132, jul./dez., 2017.

LOVISOLO, Hugo. Tédio e espetáculo esportivo. In: ALABARCES, Pablo. **Futbologias: futebol, identidad y violencia en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, p. 241-255, 2003. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100919010923/alabarces.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2007.

MAGEAU, Geneviève A.; VALLERAND, Robert. J. The coach-athlete relationship: a motivational model. **Journal of sports science**, v. 21, n. 11, p. 883-904, 2003.

MASSIMO, Joe; MASSIMO, Sue. **Gymnastics Psychology: the ultimate reference guide for coaches, athletics and parents**. Nova York, USA: Morgan James Publishing, 2013.

MCCANN, Peggy; EWING, Martha. Motivation and outcomes of youth participation in sport. In: PRETTYMAN, Sandra Spickard; LAMPMAN, Brian. **Learning culture through sports: exploring the role of sports in society**. Lanham, USA: Rowman & Littlefield, 2006.

MIRANDA Renato; BARA FILHO, Maurício. **Construindo um atleta vencedor: uma abordagem psicofísica do esporte**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

MOREIRA, Wagner Wey; BENTO, Jorge Olímpio. **Citius, altius, fortius: Brasil, esportes e jogos olímpicos**. Belo Horizonte, MG: Casa da Educação Física, 2014.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 13, n. 4, p. 107-114, 2008.

NUNOMURA, Myrian (Org.). **Fundamentos das ginásticas**. Fontoura, SP: Jundiaí, 2016.

NUNOMURA, Myrian. **Aspectos pedagógicos da ginástica artística**. 281f. 2009. Tese (Livre Docência). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.



PRETTYMAN, Sandra. Studying sport: what can we learn and why we do care? In: PRETTYMAN, Sandra Spickard; LAMPMAN, Brian. **Learning culture through sports: exploring the role of sports in society**. Lanham, USA: Rowman & Littlefield, 2006.

RECH, Terezinha. Dimensões psicossociais da entrevista. In: SCARPARO, Helen (Org.). **Psicologia e pesquisa: perspectivas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2008.

REIS, Lorena Nabanete; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. A ginástica no Programa Segundo Tempo: desafios e possibilidades da prática em programas sociais. **Conexões**, v. 13, edição especial, p. 39-57, 2015.

RELVAS, Hugo. (Des) ajustes entre treinadores e jovens atletas nos motivos para a prática desportiva. **Treino desportivo**, Lisboa, Portugal, p. 4-9, 2005.

ROBERTS, Glyn C. Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: After 30 years, where are we. **Advances in motivation in sport and exercise**, v. 3, p. 5-58, 2012.

SAMULSKI, Dietmar. **Psicologia do esporte: manual para educação física e fisioterapia**. Barueri, SP: Manole, 2002.

SANDS, William A. Introduction. In SANDS, William A.; CAINE, Dennis J.; BORMS, Jan. **Scientific aspects of women's gymnastics**. Basel: Medicine and sport science, 2003.

SAWASATO, Yumi Yamamoto; CASTRO, Maria de Fátima C. A dinâmica da ginástica olímpica (GO). In: GAIO, Roberta; BATISTA, José Carlos de Freitas. **A ginástica em questão: corpo e movimento**. São Paulo: Phorte, 2010.

SIMÕES, Regina e colaboradores. A produção acadêmica sobre ginástica: estado da arte dos artigos científicos. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, n. 1, p. 183-198, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz. **A ginástica olímpica no contexto da iniciação esportiva**. 156f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Esporte). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2004.

UVA, José Eduardo Sousa. Aspectos a considerar na relação com os pais dos atletas: o papel dos pais no atletismo para jovens. **Treino desportivo**, Lisboa, n. 29, 3^a série, Edição do IDP, p. 34-42, 2005.

VALLERAND, Robert. A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. In: HAGGER, Martin S.; CHATZISARANTIS, Nikos L. D. (Orgs.). **Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport**. Champaign, IL, USA: Human Kinetics. p. 255-279, 356-363, 2007.

VITALI, Francesca e colaboradores. Motivational climate, resilience, and burnout in youth sport. **Sport sciences for health**, v. 11, n. 1, p. 103-108, 2015.



WEINBERG, Robert S.; GOULD, Daniel. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

WEISS, Windee M.; WEISS, Maurren R. Sport commitment among competitive female gymnasts: a developmental perspective. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 78, n. 1, p. 90-102, 2007.

WOODS, Ron. **Social issues in sport**. Champaign, USA: Human Kinetics, 2011.

ZIVANOVIC, Nenad e colaboradores. Sports, sports idols and idolatry. **Journal of sports science**, v. 3, p. 309-316, 2015.

Dados do autor:

Email: priscalopes@usp.br

Endereço: Rua Imperatriz, 201, Jardim Imperial II, Diamantina, MG, CEP: 39100-000, Brasil.

Recebido em: 12/09/2018

Aprovado em: 29/11/2018

Como citar este artigo:

LOPES, Priscila e colaboradores. Motivação e ginástica artística: a opinião de praticantes e seus professores. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 03, p. 86-100, set./dez., 2018.



PROBLEMATIZAÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

PROBLEMATIZATIONS FOR AN INNOVATIVE PEDAGOGIC PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL

PROBLEMATIZACIONES PARA UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INNOVADORA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA MEDIO

Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Email: marciacoffani@hotmail.com

Ana Carrilho Romero Grunennvaldt

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Email: anacarrilho12@yahoo.com.br

Cleomar Ferreira Gomes

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Email: Cleomar.cg@gmail.com

Evando Carlos Moreira

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Email: ecmmoreira@uol.com.br

José Tarcísio Grunennvaldt

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Email: jotagrun@uol.com.br

RESUMO

Este texto é um ensaio teórico que se dedicou a debater ponderações curriculares e pedagógicas valorizadas em estudos e produções acadêmicas, que têm em comum, a busca do diálogo sobre a problematização para uma prática pedagógica inovadora, em especial, que podem contribuir com a qualificação do ensino da Educação Física no Ensino Médio no Brasil. Concluímos que os princípios apresentados tangenciam a proposição de uma prática pedagógica inovadora para Educação Física no Ensino Médio, sem que se reduza a um modelo explicativo da ação, são sobretudo, interfaces apreendidas de práticas pedagógicas contextualizadas à singularidade do contexto e à pluralidade do grupo de alunos e professores, que se materializam nas diferentes e contraditórias realidades educativas do Ensino Médio e potencializam aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Prática Pedagógica Inovadora; Educação Física; Ensino Médio.

ABSTRACT

This text is a theoretical essay that has been devoted to discussing curricular and pedagogical considerations valued in studies and academic productions, which have in common, the search of the dialogue about the problematization for an innovative pedagogical practice, in particular, that can contribute to the qualification of the teaching of Physical Education in High School in Brazil. We conclude that the principles presented tangentiate the proposition of an innovative pedagogical practice for Physical Education in High School, without being reduced to an explanatory model of the action, are mainly, seized interfaces of pedagogical practices contextualized to the singularity of the context and the plurality of the group of students



and teachers that materialize in the different and contradictory educational realities of High School and potentiate meaningful learning.

Keywords: Innovative Pedagogical Practice; Physical Education; High School.

RESUMEN

Este texto es un ensayo teórico que se dedicó a debatir ponderaciones curriculares y pedagógicas valoradas en estudios y producciones académicas, que tienen en común, la búsqueda del diálogo sobre la problematización para una práctica pedagógica innovadora, en particular, que pueden contribuir con la cualificación del proceso, en la enseñanza de la Educación Física en la Enseñanza Media en Brasil. Concluimos que los principios presentados tangencian la proposición de una práctica pedagógica innovadora para Educación Física en la Enseñanza Media, sin que se reduzca a un modelo explicativo de la acción, son sobre todo, interfaces aprehendidas de prácticas pedagógicas contextualizadas a la singularidad del contexto ya la pluralidad del grupo de alumnos y profesores, que se materializan en las diferentes y contradictorias realidades educativas de la Enseñanza Media y potencian aprendizajes significativos.

Palabras clave: Práctica Pedagógica Innovadora; Educación Física; Enseñanza Media.

INTRODUÇÃO

Este ensaio teórico parte de ponderações curriculares e pedagógicas valorizadas em estudos e produções acadêmicas que buscam o diálogo sobre a problematização para uma prática pedagógica inovadora, que podem contribuir com a qualificação do ensino da Educação Física no Ensino Médio. Assim, apresentamos um conjunto de apontamentos sobre os limites, enfrentamentos e desafios para fomento de práticas e proposições curriculares, que pretendem com didáticas inovadoras, a tematização das práticas corporais na formação das plurais e contraditórias juventudes, que habitam o Ensino Médio no Brasil. O que implica em reconhecer a diversidade de culturas juvenis presentes na escola, valorizando as biografias individuais e coletivas dos jovens alunos, assim ao auscultá-los atuar para intensificar sua relação com o saber (CHARLOT, 2000/2001) e com as práticas corporais dentro e fora da escola.

Ressalta-se a importância da valorização das reflexões sobre as relações entre os jovens alunos, a escola e o Ensino Médio, sobretudo, nesse momento em que a sociedade brasileira se interpela ao que assistimos, mais uma promessa de Reforma do Ensino Médio. E que, tal como Frigotto (2016), nos encorajamos a dizer que o seu compromisso político não é com o direito universal à educação básica de qualidade, mas

com a mera prestação de serviços que se submetem às demandas do mercado. Há o camuflamento do direcionamento da formação dos jovens das classes menos prestigiadas socialmente às carreiras de menor valor econômico, tendo como artifício o discurso progressista que postula a profissionalização técnica e o suposto excesso de disciplinas. E, conseqüentemente, há o disfarce do que (des) encoraja o jovem aluno do Ensino Médio: *os (des) encontros entre as juventudes e o Ensino Médio que se expressam em dificuldades e carências sociais, materiais, afetivas, que envolvem a vida do jovem na contemporaneidade e no aquilamento das diversas “condições juvenis”, presentes no cotidiano das escolas de Ensino Médio.*

Afiança-se a importância de que a escola focalize em suas práticas e proposições curriculares e pedagógicas o jovem aluno do Ensino Médio. O que implica em compreender o universo de socialização do jovem, superando análises focalizadas apenas na condição de aluno, restringindo-se aos muros escolares, sem abarcar as “[...] múltiplas dimensões da sua experiência escolar”. (DAYRELL et al., 2009, p. 106).

De forma específica, o texto se vale do acumulado no debate acadêmico produzido pela Educação Física Escolar brasileira, em especial, das produções do conhecimento, que registram noções pedagógicas envolvidas ou mobilizadas



na manifestação de práticas pedagógicas inovadoras, que são irrigadas pelo exercício da flexibilidade das realidades e experiências cotidianas apreendidas no “chão da escola”. Há a intenção de contribuir com o debate sobre a prática da Educação Física no Ensino Médio e a proposição de reflexões sobre práticas pedagógicas compreendidas como inovadoras, que indicam caminhos de transformação da prática pedagógica docente, preocupadas com o comprometimento com a docência, o fortalecimento da identidade profissional docente e o estado de (des) legitimidade da Educação Física no Ensino Médio.

REFLEXÕES SOBRE AS AMBIGUIDADES DO “NÃO” LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMA ESCOLAR

A pesquisa de Silva e colaboradores (2011) nos remete para um posicionamento sobre o “lugar” e a função da disciplina Educação Física na escola. A passagem decorrente de uma pesquisa realizada sobre as melhores práticas e políticas de Ensino Médio no Brasil, nos deixa a constatação de que a Educação Física estava distante da “[...] especificidade da atividade escolar” (CHARLOT, 2009, p. 236), nos tempos em que “[...] a escola nasceu como um lugar de aprendizagem da leitura e da escrita, que não se aprendem pela simples imersão no meio de vida [...]” (CHARLOT, 2009, p. 236). Mas tampouco a Educação Física estabeleceu uma relação harmoniosa com as prescrições da forma escolar, construída nos séculos XVI e XVII, ela em sua forma dominante era definida pela segmentação e fragmentação do tempo, do espaço e até há pouco tempo de sexo.

Na Educação Física parece não existir problemas maiores como disciplina, mas para os professores no que diz respeito ao tempo e a avaliação não se tem posições unânimes, tendo-se uma dificuldade não menos contundente no tocante à forma escolar. Como lidar com uma disciplina que se constitui em ambiente (espaço) escolar que é outro que não é “sala de aula”? As suas atividades se desenvolvem fora da sala de aula. Estamos diante de uma ambivalência, pois

de um lado, a forma escolar visa o disciplinamento dos corpos. Do outro lado, os corpos rebeldes agitados, em constante movimento precisam ser controlados, já se ouviu dizer em outro momento que o corpo do aluno é um incômodo para a escola (FREIRE, 1990).

[...] não é de se admirar que a Educação Física se confronte com contradições e que suas aulas sejam percebidas como momentos de libertação, de alívio, dos constrangimentos e ganhem a fama de “recreativas” (CHARLOT, 2009, p. 234, grifos do autor).

Quando se procura por melhores escolas de Ensino Médio no Brasil e práticas pedagógicas que evidenciem sucesso escolar de seus alunos, novamente a cena não é alentadora para grande parte das experiências que são descritas no cotidiano das aulas de Educação Física. Em que medida a Educação Física, que operacionaliza por outro *modus operandi*, que não o “falar de”, pode corresponder com o que se denomina de melhores práticas em escolas?

Temos aí uma visão marcadamente teleológica com relação as “melhores práticas” como se fossem inevitavelmente levar os sujeitos a terem êxito na vida. Vale destacar também, que dados do relatório de Silva e colaboradores (2011) apontam para a centralidade que o trabalho ainda ocupa e determina a orientação dos conteúdos e das aprendizagens.

[...] nas duas últimas décadas, o ensino médio alcança crescente expressividade no cenário nacional por várias razões. Algumas se referem às diversas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade. O novo modelo de globalização, baseado na flexibilização e na integração dos processos de trabalho, demanda não apenas conhecimentos técnicos e explícitos, mas também amplas habilidades cognitivas e características comportamentais, como: capacidade de abstração, raciocínio, domínio de símbolos e de linguagem matemática; iniciativa, responsabilidade, cooperação, capacidade de decisão para o trabalho em equipe, etc. (Hirata, 1996; Paiva, 1995). Ao lado disso, mudanças ocorridas no mundo do trabalho vêm pondo em xeque os marcos de entrada na



vida adulta e tornado difícil a transição para essa etapa da vida (Attias-Donfut, 1996). (SILVA et al., 2011, p. 12).

Nesse quadro, a Educação Física que se quer autônoma, vive uma ambiguidade. Segundo Bracht (1992, p. 49) para gozar de autonomia “[...] a referência básica ou imediata deveria deixar de ser o mundo do trabalho, e passar a ser o mundo do não trabalho, o lazer”. Pelo tom do recorte do relatório se evidencia que as melhores práticas “[...] se referem às diversas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade” (SILVA et al., 2011, p. 12). Em se pensando em uma prática de autonomia, Bracht (1992, p. 49) assevera “[...] voltamos a repetir, a referência específica da Educação Física é o mundo do não trabalho, uma vez que os seus conteúdos são os movimentos da atividade lúdica e não da prática laboral”.

Essas reflexões entre a ambiguidade da forma escolar, a função precípua da escola de promover a socialização do aluno para o mundo do trabalho e o “lugar” da Educação Física na formação das juventudes contemporâneas têm provocado um primeiro ponto de discussão recorrente no processo de ensino de Educação Física no Ensino Médio. Referem-se ao tensionamento do planejamento e do fazer pedagógico, e que necessitamos esclarecer ao nosso interlocutor, é em torno do que seja considerado: *como empreender uma prática pedagógica inovadora com a Educação Física no Ensino Médio diante dos desafios e limites entre o instituído e o instituinte?*

SABER E APRENDER: QUANDO A VIDA INSTIGA À MOBILIDADE INTERNA DO SUJEITO

Um olhar bastante razoável nos traz Bernard Charlot a partir de estudos de equipes de diferentes países “[...] que de algum modo, mobilizam a noção de relação com o saber” (CHARLOT, 2001, p. 12). Nesse sentido, o autor traz duas visões, uma que destaca que aprender no início dos anos de 1990 para os jovens tchecos era conformar-se ou “adaptar-se” a uma expectativa que se tinha deles e imitar (ou ao

contrário, não imitar) seus entes mais próximos, sobremaneira os membros da família.

Para esses jovens, ingressar na vida é afluir nas condutas e nos modelos disponíveis e pouco questionados [...] esses jovens que pertencem geralmente às classes médias, assim como seus colegas franceses, vivem em um mundo ‘menos tenso, caracterizado mais pelo desejo de conformidade (adaptação) do que pelas dificuldades, pelos conflitos e pelas proibições’ (CHARLOT, 2001, p. 148, grifos do autor).

A outra visão nos aponta que o modo que se estabelece a relação com o saber não tem similitude com os resultados apresentados anteriormente quando se verifica os dados dos pesquisadores brasileiros (os de São Paulo e de Salvador), pois as respostas dos alunos evidenciam “a importância da luta e da busca de paz e de proteção”. Algo similar ao que se encontrou na França nas camadas populares. Em outras palavras,

[...] ingressar no mundo humano e construir-se como sujeito humano partilhando esse mundo com os outros não tem exatamente o mesmo sentido para os jovens brasileiros ou franceses das camadas populares e para os jovens tchecos e franceses de classe média: para todos, ‘aprender a vida’ é ingressar na vida humana, mas, os jovens das camadas populares, é também aprender a se defender e a lutar para sobreviver. É preciso entender ‘a vida’ em um duplo sentido: o sentido antropológico (a condição humana) e o sentido que remete à ideia de adversidade (como quando se diz ‘é a vida’) (CHARLOT, 2001, p. 148-149, grifos do autor).

De modo que aprender a vida se faz também vivendo, em relações com o mundo, os outros e consigo mesmo. Aprende-se também, a partir da posição sexual e social, e decisivamente, de atitudes pessoais, que com determinação própria instigam o jovem a se relacionar de modo razoável e realista com o saber.

Nos estudos realizados por Charlot as equipes que compuseram a pesquisa, acima referenciada, a relação Escola e “a Vida”, explicitada pelos resultados alcançados, o



processo contraditório do binômio, parte da diferenciação, na existência da construção da relação com saber. Nesse sentido, é preciso gerir essa relação “viva” da relação com o saber do jovem pela dinâmica continuidade/descontinuidade/ especificidade, para que a relação com o saber valorize as relações com o saber já construídas e com a escola em sua especificidade. Diante da situação três saídas foram apresentadas pela pesquisa, a saber:

1. Em primeiro lugar, a ruptura sem continuidade: “aprender na escola” e “aprender a vida (na vida)” são para os alunos, coisas distintas, pois ter uma boa reputação na escola e uma boa reputação no bairro são coisas diferentes, portanto, precisa-se escolher;
2. Em segundo lugar, a continuidade sem ruptura: de modo que “aprender na escola” é fazer o que está posto para ser feito; adaptando-se ao universo de regras percebidas como estranhas pela falta de se estabelecer relações dessas com a especificidade dos conteúdos da escola, fazendo-se isso se terá acesso a uma (boa) profissão no futuro. Nessa acepção predomina a lógica da “sobrevivência”. Houve aqui uma pressão por ora transferida da família e das relações sociais para a escola [...];
3. Existe uma terceira saída: entrar na dialética entre continuidade e ruptura em que a contradição precisa ser explorada positivamente, quer dizer tirar proveito das especificidades, da heterogeneidade, das tensões, para “aprender”, ao mesmo tempo, “a vida” e “na escola”. É uma espécie de “intersignificação” dos mundos (termo tomado de J. Y. Rochet). (CHARLOT, 2001, p. 150, grifos do autor).

Com efeito, isso implica que a escola não foge da tensão entre continuidade e ruptura, pois elas estão nas práticas de ensino, bem como nos próprios saberes. De modo que a pesquisa com a qual dialogamos, referenda que:

A apresentação clara e instigante dos resultados, contemplada com essa obra, aborda o pólo antropológico - aprender é inserir-se em um mundo humano e, nas camadas populares, sobreviver em um mundo difícil - e o pólo didático -

aprender é ser confrontado com objetos de saber específicos. Todos os jovens, seja qual for sua cultura, devem estabelecer uma relação entre esses dois pólos para que o saber tenha sentido e a escola não se oponha à “vida” (CHARLOT, 2001, contracapa, organizador, s/p., grifos do autor).

A citação em evidência nos convida ao desafio que o aprender para jovens deve estar inevitavelmente costurar nexos e relações “entre o saber e a vida”. Os dois polos configuradores do processo educacional, o antropológico e o didático, só se realizam na medida em que os professores das diversas disciplinas reconheçam que cada educando possui uma trajetória histórica, que o caracteriza como um sujeito constituidor de uma singularidade.

A aprendizagem de saberes específicos que se materializam nas diferentes disciplinas escolares precisa ter em vista quem são os sujeitos, suas histórias de vida e suas aspirações constituidoras da razão de ser a educação. Para tanto, faz sentido o levantamento das “biografias individuais” dos alunos, tendo em vista que conhecer a história de vida destes cimenta o polo antropológico pelo que será edificado o polo didático, para que o aprender faça sentido com a vida desses sujeitos jovens.

Foi com um olhar atento que:

Foucault desenvolveu reflexões pedagógicas que revelam como o sujeito encontra a sua identidade na subjetivação, ou seja, aderindo/resistindo, participando e convertendo-se à “verdade” sem se deixar envolver pelo instituído. A relação educativa polariza o momento instituinte, o momento de encontro entre o estrutural e o biográfico. A alteridade pedagógica é condição de subjetivação. No interior da cultura e das práticas escolares, os sujeitos revelam-se seres frágeis que suportam a adaptação e a mudança, pelo que a educação e, por consequência, a escolarização são processos de colonização ideológica, cultural, afetiva (MAGALHÃES, 2004, p. 63, grifos do autor).

Essas reflexões avalizam a importância de investirmos em práticas pedagógicas que



instiguem na relação pedagógica elementos de natureza biográfica e grupal, e fatores de natureza institucional, interpretando ou configurando-se a relação educativa como uma ação instituinte, sendo: o dado (instituído) + o biográfico (pelo dizer/fazer/agir pedagógicos). De modo que no processo educativo:

O instituído não é de natureza exclusivamente material, nem de natureza exclusivamente espiritual: é contexto, é referente, é interveniente na relação (tomando uma escala de proximidade e afetação da ação); analogamente, do lado biográfico e grupal há passado, há presente (hipotético/probabilístico), há futuro projetado desejado, ou esperado (MAGALHÃES, 2004, p. 65).

Estará havendo no contexto escolar dos jovens da Educação Física um estado de indiferença e apatia com a “educação convencional”, ou será que em suas ações pedagógicas nas aulas de Educação Física têm evidenciado o aspecto instituído da educação subsumindo o aspecto instituinte? Em um caso ou outro, nos parece razoável, que a Escola e a Educação Física criem mecanismos capazes de instigar a relação com o saber. Pensa-se aqui, em uma estratégia da “sensibilização” como entrada disciplinar que consiga mobilizar o sujeito para a sua relação com o saber corporal, ou seja, a relação com esse tipo de saber. Que motivações podem ser mobilizadas para com esse saber corporal? Que expectativas e quais finalidades os alunos têm acerca dos saberes corporais? Por que a relação com o saber corporal não se produz com a mesma intensidade e frequência em jovens alunos e alunas do Ensino Médio? Com o saber corporal os sujeitos educandos podem estabelecer relações com o Eu empírico e com o Eu epistemológico?

Falamos em sensibilização como “astúcia” do professor para trazer (mobilizar) o sujeito para a atividade que se desenvolve em um mundo, e que ela supõe, trabalho e práticas (CHARLOT, 2001), pois como um portador de desejos, é nas relações sociais que ele é intrinsecamente levado por eles. Portanto, a relação com o saber tem sua fundação no conhecimento da vida desse sujeito que está para

aprender. Um sujeito que está em relação com um meio e está aberto para esse meio, do qual se alimenta e o assimila. No entanto:

[...] o meio não é uma soma de dados físico-químicos, mas, sim um conjunto de significados vitais. Conforme G. Canguilhem, ‘um ser vivo não se reduz a uma encruzilhada de influências’, ‘se o ser vivo não procurar nada receberá’ ‘entre o ser vivo e o meio, a relação se estabelece como debate’ (CANGUILHEM, 1952 apud CHARLOT, 2001, p. 78, grifos do autor).

Como é que no espaço aberto, que ao movimento do adolescente, jovem e adulto são elaboradas estratégias didáticas para se relacionarem e aprenderem técnicas corporais?

Segundo Charlot (2001):

O sujeito aprende e apropria-se de uma parte do patrimônio humano que se apresenta sob formas múltiplas e heterogêneas: palavras, ideias, teorias, mas também técnicas do corpo, práticas cotidianas, gestos técnicos, formas de interações, dispositivos relacionais... As relações com o mundo, com os outros e consigo que a apropriação de uma ou de outra forma do patrimônio pressupõe e desenvolve não são as mesmas; não é entrar na mesma figura do aprender, não é assumir a mesma postura (CHARLOT, 2001, p. 21).

Com base nessas reflexões podemos recomendar como uma tarefa de máxima responsabilidade pedagógica das instituições escolares de Ensino Médio, o investimento no conhecimento da realidade dos jovens alunos que atendem. Com a finalidade de evitar descompassos entre os programas curriculares e pedagógicos e as demandas sociais de seu público. Sugere-se a flexibilidade do programa escolar, em termos curriculares e pedagógicos, para que sejam capazes de atender a diversidade de jovens alunos, com condições de gerar performances escolares de sucesso.

A provocação é refletir a escola como uma construção histórica associada à cultura de uma sociedade, e não como uma tecnologia ou um sistema que se pode importar (PERALVA; SPÓSITO, 1997), sem com isso, avaliar o perfil



socioantropológico do público a ser atendido, por determinado programa curricular e pedagógico, as realidades sociais e culturais, das quais, emergem professores e alunos.

É patente a compreensão de que a escola seja e é, um espaço de regulação e controle social. É possível a produção de um outro modelo pedagógico de aula, mais dinâmico e plural? Um outro agrupamento metodológico que possa diminuir a “lacuna” entre o intercâmbio cultural das gerações, dos jovens com a escola e seus professores? Aproximar às relações entre saber teórico, forma escolar em conexão com os modos juvenis? Será que estaríamos preparados para isso? Como eleger uma “pedagogia do diálogo” para uma escola contemporânea, que se reveste de um modelo “prosaico” moderno de aula, que não encontra mais argumentos para sustentar suas promessas, ainda não alcançadas, de mobilidade social e econômica?

Esses são questionamentos que emergiram e são apontados em diferentes estudos, para os quais, não podemos e nem temos a intenção de prescrever uma resposta unilateral. Mas suscitar, a sua inclusão na “agenda” de discussão das plataformas de formação inicial e continuada de professores para o Ensino Médio, pois avaliamos que este é um dilema que interpela a contemporaneidade diante da necessidade de uma escola que garanta ao jovem aluno que se sinta valorizado em seus modos de ser, de pensar e agir. Sem esquecer, que a escola é lugar de direito às aprendizagens.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: EM CONTRAPOSIÇÃO AO DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO CORRENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Este tema tão caro para legitimidade da Educação Física no Ensino Médio não é novo, sugerimos o aprofundamento da leitura de trabalhos de Chaves Junior, Meurer e Oliveira (2014) que em investigação em escolas públicas de Curitiba retratam as “boas” práticas pedagógicas em Educação Física. Também, o artigo de Almeida (2017) que aponta características de um professor e uma prática

pedagógica inovadora no ensino da Educação Física. Há ainda, o trabalho de Souza e Paixão (2015) que investigaram o “bom” professor de Educação Física na opinião de alunos do Ensino Médio. E, vale a leitura da proposta do MEC/Brasil sobre o Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009) que apresenta a relevância de experiências pedagógicas que estimulam aprendizagens significativas.

Dentre os muitos questionamentos que subsidiam a problematização do conceito de prática pedagógica inovadora para Educação Física no Ensino Médio se destacam: *O que ou quem pode validar que uma determinada prática pedagógica é inovadora? Que elementos pedagógicos e curriculares podem subsidiar a caracterização de uma prática pedagógica como inovadora?* Destacamos que múltiplos estudos, tais como o de Lopes (2017), Jesus (2017), Araújo (2016), Coffani (2016) oriundos (in) diretos ou interrelacionados às ações de estágio têm produzido um conjunto de discussões sobre as realidades de ensino da Educação Física no Ensino Médio, que independentemente da especificidade do foco de análise, têm apontado como princípios conceptivos e critérios caracterizadores de uma prática pedagógica inovadora neste nível de ensino, conforme segue:

- planejamento participativo (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, CARDOSO, 2008);

- experiências com práticas corporais de aventura e/ou risco para além das modalidades esportivas coletivas de quadra, a exemplo do Le Parkur, Slackline, Rugby, Freesbe, Futebol Americano, Badminton (BUNGENSTAB et al., 2017);

- implementações pedagógicas por meio de unidade de ensino a partir dos anseios dos próprios alunos, ouvindo-os com antecedência à elaboração do planejamento, visando à implementação de uma “prática por compromisso”, tornando os alunos coautores do planejamento superando a prática por obrigação (LOPES, 2017);

- aplicação de TIC’s como recurso didático para potencialização da compreensão crítica das



práticas corporais como produção de documentários em vídeos (SANTOS, 20016);

- valorização da compreensão crítica das experiências com as práticas corporais para além do “saber fazer”, como exemplo, o tensionamento do modelo esportivo hegemônico a partir de obras cinematográficas como *Duelo de Titãs*, *Offside*, *Carruagem de Fogo* (SILVA, 2017);

- superação do imaginário social que reifica a figura do professor de Educação Física como treinador e a Educação Física como prática esportiva a partir da proposição de construções coletivas com temas marginalizados como conteúdos das aulas de Educação Física, a exemplo, da *Dança de Salão* (JESUS, 2017).

Os princípios apresentados como fundamentadores de uma prática pedagógica inovadora com a Educação Física no Ensino Médio orientam para uma prática pedagógica para além do mero fazer pelo fazer (SOUZA JÚNIOR, 2001), ou do rola bola (SANTOS, BRACHT; ALMEIDA, 2009) e que buscam romper com a cultura do nada (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2003).

De forma geral estes trabalhos comungam de uma vontade de superação da situação de desinvestimento pedagógico (SANTINI; MOLINA NETO, 2005) ou abandono do trabalho docente, e sinalizam a ruptura com a cristalização das práticas, ao buscarem materializar uma prática pedagógica inovadora no cotidiano de ensino da Educação Física no Ensino Médio mais próxima das proposições epistemológicas defendidas pelos estudiosos brasileiros (BRACHT, 2005; CAPARROZ; BRACHT, 2007; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006; PICH; ALVES, 2010), que não se limitam a organizar receituários de práticas pedagógicas, reconhecem o hiato entre teoria e prática na Educação Física que ainda se tem na escola brasileira, e que tem em mais ou menos grau tensionado a formação inicial e continuada de professores. Acenam para complexidade da formação de professores que, indiscutivelmente, requer repensar a inovação de

alternativas para o ensino das práticas corporais no tempo/ espaço escolar e, que consequentemente, encontram nas práticas de estágio o “lugar” encorajador para produção de conhecimentos sobre o fazer pedagógico ao relacionar de modo indissociável a teoria e a prática educativa a fim de que se fortaleça a figura do professor protagonista da ação pedagógica. Sem que se faça a eleição de uma ou outra abordagem pedagógica, e “[...] independentemente das possíveis rotulações que se possa imputar à luz das (inócuas) disputas teóricas que cortam o campo da Educação Física no Brasil” (TABORDA DE OLIVEIRA et al., 2008, s.p.).

Importa enfatizar que a compreensão adotada para teoria e prática é apoiada em Caparroz e Bracht (2007) que discutem os problemas que dificultam a (re) significação do papel da teoria pedagógica. Os autores afirmam que há um equívoco ao interpretar que a teoria pedagógica ou didática existem para serem aplicadas na prática, sem considerar, a singularidade dos espaços e tempos escolares.

Assim como Fensterseifer e Silva (2011, p. 121-122) e Isse (2013), compartilhamos a assertiva de que as experiências de ensino que têm legitimado uma prática pedagógica inovadora em Educação Física no Ensino Médio precisam assumir o compromisso de:

- compreender como historicamente se organiza este nível de ensino (lógica do vestibular x lógica do mercado de trabalho), quem são os jovens alunos de cada escola (marcadores antropológicos de ordem social, familiar, religiosa, entre outros) e o que os jovens alunos esperam da escola e de cada disciplina;

- reconhecer as multiplicidades de modos e culturas juvenis contemporâneas indagando quais saberes e práticas corporais fazem sentido e despertam o desejo em aprender (o que exige o exercício da etnografia da cultura escolar);

- mostrar-se articulada à proposta pedagógica e curricular da escola e aos anseios da comunidade escolar para então (re) inventar práticas em tempo/espaço escolar numa perspectiva de



formação sociocultural das juventudes, pautada na dimensão ética, estética e emancipatória de compreensão das relações do “eu” e do “outro”;

- preocupar-se com a sistematização de conteúdos que promovam o aprofundamento e qualificação das experiências corporais dos jovens alunos (vivenciadas no Ensino Fundamental tal como prevista como primeira finalidade do Ensino Médio na LDB n. 9394/1996, art. 35) com as práticas corporais para além do “saber fazer”, com caráter problematizador que permita compartilhar dúvidas e experiências;

- investir na imprescindível diversificação e ampliação de experiências com múltiplas práticas corporais que compõem o universo da cultura corporal de movimento e na construção coletiva do processo de planejamento e definição das temáticas e conteúdos a serem discutidas pela disciplina a partir dos interesses e preocupações dos jovens alunos e sua realidade sociocultural;

- promover a ausculta das vozes dos jovens alunos sobre os sentidos por eles atribuídos aos processos de ensino e aprendizagem, para daí então, lançar mão de bons argumentos com os quais a capacidade de sedução do conhecimento = professor se façam legitimados perante aos alunos.

De fato, essas ações denotam um esforço de ruptura com a representação de Educação Física como atividade e/ou prática esportiva, aproximando-a das proposições pedagógicas de aulas abertas à experiência (HILDEBRANDT-STRAMANN; LAGING, 1986), em direção a sua legitimação como componente curricular, mas que carece não perder de vista sua especificidade. No entanto, faz-se necessário rever o grau de standardização das práticas esportivas nas aulas de Educação Física. Ou seja, “[...] deslocar a centralidade das práticas pedagógicas, da vida da Educação Física na escola de elementos como quadras, materiais ou uniformes e desenvolver a plasticidade no ato de estar em sala de aula, de construir relações, de

inventar-se como professor [...]” (ISSE, 2013, p. 3). O que implica em questionar práticas pedagógicas instituídas, assim como, os “[...] fatalismos que propõem que não há nada a fazer em relação à atual condição da escola e da Educação Física, percebendo e/ou criando possibilidades educativas na ordem do micro” (ISSE, 2013, p. 3).

Ao se assumir esses princípios orientativos, conseqüentemente, há uma reconfiguração de aula que nem é teórica e nem é prática, mas aceita como um momento de aprendizagens que estabelece uma intencionalidade formativa objetiva de humanização das relações sociais ao se opor à barbárie no sentido empregado por Adorno (1995) como proposto por Chaves Junior, Meurer e Oliveira (2014). Uma aula que possibilita aos jovens alunos o aprofundamento dos conteúdos e experiências corporais do Ensino Fundamental, que não se confunde com o recreio, ou se caracteriza como um tão só prazeroso encontro de amigos, e que no diagnóstico de Betti e Zuliani (2002) foi apontado como um dos motivos para que os alunos do Ensino Médio se desinteressem das aulas de Educação Física, por se apresentarem nos mesmos moldes pedagógicos, ou seja, reproduzem as mesmas práticas e não contribuem para o enriquecimento dos saberes.

Chaves Junior, Meurer e Oliveira (2014, p. 376) entendem que não basta apenas investir na ampliação ou diversificação das práticas corporais ofertadas nas aulas de Educação Física, mas há que se esforçar pelo alargamento do espectro de saberes que são mobilizados nas aulas. Para os autores, o acréscimo de experiências com as práticas corporais necessita permitir o aprofundamento “[...] da compreensão dos conteúdos abordados, superando a exclusividade da motricidade ou do fazer corporal, e avançando em direção à transmissão e à construção de saberes que pudessem atribuir, ao fazer corporal, sentidos e significados pessoais e/ou sociais”.

Os resultantes dessas discussões têm ecoado de experiências de estágios, ações de iniciação à docência e em pesquisas acadêmicas com a Educação Física no Ensino Médio quando se orientam pela construção de unidades didáticas



de ensino pautadas na metodologia de intervenção/ reflexão, nos moldes de pesquisa-ação ou pesquisa pedagógica (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), que possibilita aos professores em formação mobilizar os saberes construídos em seu processo formativo a partir do exercício de uma prática investigativa que potencializa processos reflexivos e criativos da docência (ISSE, 2013).

Os debates produzidos relatam os desafios percebidos na realidade da escola, e que empreender uma prática pedagógica inovadora com a Educação Física na escola é mover-se avessa à tradição técnico-esportivista, sustentar-se “no fazer com” o jovem aluno do Ensino Médio ao considerar a singularidade da cultura escolar e a condição juvenil, o que tem alimentado a produção de trabalhos acadêmicos que agrupam um conjunto de aprendizagens sobre os sentidos assumidos pelas práticas corporais para juventudes em meio ao contexto sociocultural em que se inscrevem, oferecendo-lhe conteúdo para compreensão e mobilização da sua vivência extraescolar. Destaca-se também, a importância dos cursos de formação de professores estabelecerem com as escolas e os professores preceptores de estágios um diálogo fraterno sobre práticas e currículos, engajando-os em ações de investigação colaborativa que contribua para formação inicial e continuada docente.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Neste trabalho procuramos apresentar um conjunto de pressupostos que emergem do exercício investigativo e reflexivo sobre as possibilidades de efetivação de práticas pedagógicas inovadoras com a Educação Física no Ensino Médio a partir da síntese de produções acadêmicas brasileiras.

A partir da influência de Chaves Junior, Meurer e Oliveira (2014), este trabalho se dedicou a levantar e sintetizar marcos curriculares e pedagógicos indicados por estudiosos e/ou experiências pedagógicas que

têm subsidiado significativas maneiras de se fazer a Educação Física que podem ser localizadas num conjunto de produções inovadoras. Sem contudo, definir um tipo ideal de professor (visto que a atuação docente é produto de uma complexa configuração de elementos micro e macrosociais diacrônicos e sincrônicos), mas compadecida da certeza de que a inovação depende de um professor comprometido com as funções sociais da escola (GOMÉZ, 1998), e que não abdica da sua condição de docente, investe no constante (re) planejamento das intervenções, desempenha a função docente com regularidade.

A escola, por vezes “figura” empobrecida, do ponto de vista da sua materialidade. Mas há que se reconhecer que também ali, há esforços para produzir uma relação com os jovens alunos substanciada num conjunto de práticas educativas, em que se busca o engajamento e mobilização juvenil. Também ali, se revelam cerceamentos, tolerâncias e (re) construções da cultura escolar que fazem emergir “lugares” para expressões diversas de modos e culturas juvenis no cotidiano das escolas que indicam o desafio do Ensino Médio: produzir um processo significativo de aprendizagem em sintonia com as expressões do corpo jovem ao interrogar-se sobre os sentidos atribuídos ao que vivenciam pelo/ no corpo. O que fez vir à tona, a importância da compreensão sensível da especificidade desse nível de ensino, foi a própria diversidade de jovens, que trazem para o interior da escola, marcas simbólicas e socioculturais de diferentes trajetórias de vida e realidades sociais expressas no corpo.

Os princípios apresentados tangenciam a proposição de uma prática pedagógica inovadora para Educação Física no Ensino Médio, sem que se reduza a um modelo explicativo da ação, são sobretudo, interfaces apreendidas de práticas pedagógicas contextualizadas à singularidade do contexto e à pluralidade do grupo de alunos e professores, que se materializam nas diferentes e contraditórias realidades educativas do Ensino Médio e potencializam aprendizagens significativas.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Teodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de. Educação Física Escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 21, n. 03 p. 7-16, set./dez., 2017.
- ARAUJO, Geander Franco. **A educação física e as finalidades educacionais do ensino médio**: um estudo de caso. 120f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2016.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n 1, p. 73- 81, 2002.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre, RS: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter. (Org.). **Pesquisa em ação**: educação física na escola. 2. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2005.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2009.
- BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho e colaboradores. Educação física no ensino médio: possibilidades de ensino das práticas corporais. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 3, p. 29-40, set./dez., 2017.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação Física. **Revista brasileira ciências do esporte**, v. 28, n. 2, p.21-37, jan., 2007.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard (Org.) **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- CHARLOT, Bernard. Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silva; KUHN, Roselaine; RIBEIRO, Sérgio Dorensk Dantas (Orgs). **Educação Física, esporte e sociedade**: temas emergentes: v. 3. São Cristóvão, SE: Editora da UFS, 2009.
- CHAVES JUNIOR, Sérgio Roberto; MEURER, Sidmar dos Santos; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Problematizando as aulas de educação física: seriam o acesso à cultura e a humanização das relações sociais elementos constitutivos de boas práticas educativas? **Poiésis**, v. 8, n. 14, p. 365-384, jul./dez., 2014.
- COFFANI, Márcia Cristina Rodrigues da Silva. **O corpo no cotidiano da educação física do ensino médio**: um estudo sobre suas práticas pedagógico-curriculares. Cuiabá: UFMT, 2016. 600f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2016.



DAYRELL, Juarez e colaboradores. Juventude e Escola. IN: SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999 - 2006). Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André da. Ensaio do “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan. /mar., 2011.

FREIRE, João Batista. Educação física: por que o corpo do aluno é um incômodo para a escola? **Nova Escola**, ano V, n. 42, setembro de 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. In: **Revista de educação movimento**, ano 3, n. 5, 2016.

GOMÉZ, Angél I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. IN: SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉZ, Angel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física e cultura escolar: critérios para a identificação do abandono docente. **Congresso de educación física “repensar la educación física”**. IPEF. Córdoba, Argentina, sep., 2006.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino de educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

ISSE, Silvane Fensterseifer. O estágio supervisionado em educação física no ensino médio: tempo e espaço de interrogar-se. **Anais do XVIII CONBRACE e V CONICE**. Brasília, DF, 2013.

JESUS, Adriele Moreira. **A dança de salão na EJA**: uma possibilidade da Educação Física. 50f. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2017.

KRAVCHYCHYN, Claudio; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli; CARDOSO, Sônia Maria Vicente. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da educação física no ensino médio. **Movimento**, v. 14, n. 2, mai./ ago., 2008.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto a implementação. Porto Alegre, RS: Artmed. 2008.

LOPES, Helvécio Pereira. **Estágio supervisionado**: um first down rumo à docência. 144f. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2017.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

PERALVA, Angelina; SPOSITO, Marília Pontes. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. **Juventude e contemporaneidade**. nº. 5 e 6, p. 5-14, maio/dez., 1997.



PICH, Santiago; ALVES, Imaê. Educação física e cultura escolar: entre práticas inovadoras e o abandono do trabalho docente: o caso da cidade de Itajaí. **Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. Itajaí, SC, nov., 2010.

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista brasileira de educação física**, v. 19, n. 3, p. 209-22, jul./set., 2005.

SANTOS, Núbia Zorzanelli dos; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, v. 15, p. 141-165, abr./jun. 2009.

SANTOS, Paloma Nara da Costa. **Recursos tecnológicos nas aulas de educação física no ensino médio**. 83f. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2016.

SILVA, Alexandre Junior Mendes. **Cinema e educação física: a busca por outros entendimentos na aula**. 91f. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2017.

SILVA, Rose Neubauer da e colaboradores. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.

SOUZA, Jaqueline Aparecida de; PAIXÃO, Jairo Antônio da. A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do ensino médio. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 96, n. 243, p. 399-415, mai. /ago., 2015.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio de. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória, ES: Proteoria, 2001.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de Educação Física. **Motriz**, v. 9, n. 3, p. 143152, set./dez. 2003.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio e colaboradores. **Práticas de professores escolares como possibilidade de pensar e fazer da escola um lugar de cultura: são possíveis boas práticas educativas?** 59f. Relatório de pesquisa, Curitiba, PR, 2008.

Dados do autor:

Email: marciacoffani@hotmail.com

Endereço: Avenida São João Batista, 244, Residencial Torres do Coxipó, Bl. C, Apto. 3, Bairro Vista Alegre, Cuiabá, MT, CEP 78085-100, Brasil

Recebido em: 01/11/2018

Aprovado em: 28/11/2018

Como citar este artigo:



COFFANI, Márcia Cristina Rodrigues da Silva e colaboradores. Influência do treinamento funcional sobre a aptidão física de idosas ativas. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 03, p. 49-57, set./ dez., 2018.



ESPORTE CONTEMPORÂNEO: PERSPECTIVAS PARA A COMPREENSÃO DO FENÔMENO

CONTEMPORARY SPORT: PERSPECTIVES FOR UNDERSTANDING THE PHENOMENON

DEPORTE CONTEMPORÂNEO: PERSPECTIVAS PARA COMPRENDER EL FENÓMENO

Larissa Rafaela Galatti

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil
Email: lagalatti@hotmail.com

Roberto Rodrigues Paes

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil
Email: robertopaes@fef.unicamp.br

Carine Collet

Universidade Federal de Santa Catarina, Floiranoópolis, Santa Catarina, Brasil
Email: ca_collet@hotmail.com

Antonio Montero Seoane

Universidade da Corunha, Corunha, Galícia, Espanha
Email: amontero@udc.es

RESUMO

O esporte configura-se como um fenômeno sociocultural, com características dinâmicas que acompanham a evolução da sociedade. Sua versão moderna data do final do século XVIII e sua expansão foi impulsionada por instituições, como a escola e o clube. Entretanto, nas últimas décadas, o esporte transformou-se e vem se adaptando ao mundo globalizado, à sociedade de consumo e aos meios de comunicação, manifestando-se de formas múltiplas e atendendo aos diferentes segmentos da sociedade, evidenciando a necessidade de melhor explorar esse assunto. O presente estudo contempla a interface entre esporte e suas características, objetivando evidenciar a diversidade que caracteriza o fenômeno esportivo no cenário contemporâneo. Para tanto, o estudo discorre acerca de aspectos relacionados à ampliação do fenômeno esportivo, diversidade de cenários, práticas e personagens, bem como os significados e a pluralidade do esporte contemporâneo, inserido em um contexto sociocultural que se manifesta de forma complexa.

Palavras-chave: Esportes; Cultura; Valores Sociais.

ABSTRACT

The sport is configured as a sociocultural phenomenon, with dynamic features that follow the evolution of society. Its modern form dates from the late Eighteenth Century, and its expansion has been driven by institutions such as school and the club. However, in recent decades, the sport has become and has been adapting to the globalized world, the consumer society, and the media, manifesting itself in multiple ways and given the different segments of society, highlighting the need to better explore this subject. The present study addresses the interface between sport and its characteristics, aiming at evidencing the diversity that characterizes the sport phenomenon in the contemporary scenario. In order to do so, the study discusses aspects related to the expansion of the sport phenomenon, diversity of scenarios, practices and characters, as well as the meanings and the plurality of contemporary sport, inserted in a sociocultural context that manifests itself in a complex way.



Keywords: Sports; Culture; Social Values.

RESUMEN

El deporte está configurado como un fenómeno sociocultural, con características dinámicas que acompañan a la evolución de la sociedad. Su forma actual data de finales del siglo XVIII, y su expansión ha sido impulsada por instituciones como la escuela y el club. Sin embargo, en las últimas décadas, el deporte se ha convertido y ha sido adaptarse al mundo globalizado, la sociedad de consumo y los medios de comunicación, que se manifiesta de múltiples maneras y teniendo en cuenta los diferentes segmentos de la sociedad, evidenciando la necesidad de explotar mejor este tema. El presente estudio aborda la relación entre el deporte y sus características, objetivando evidenciar la diversidad que caracteriza el fenómeno deportivo en el escenario contemporáneo. Para ello, el estudio discurre acerca de aspectos relacionados a la ampliación del fenómeno deportivo, diversidad de escenarios, prácticas y personajes, así como los significados y la pluralidad del deporte contemporáneo, inserto en un contexto sociocultural que se manifiesta de forma compleja.

Palabras clave: Deportes; Cultura; Valores Sociales.

INTRODUÇÃO

O esporte tem assumido novos significados nas últimas décadas sendo, talvez, o fenômeno de maior alcance global no período, fazendo parte da vida das pessoas como elemento integrador no tecido social. Ele tem contribuído para recuperação e fortalecimento de identidades nacionais e, com sua ascensão nos meios de comunicação, em especial em sua faceta profissional, assume um papel de extrema relevância na economia internacional (ANDREWS; RITZER, 2007) e como meio de alcançar o sucesso em termos de negócio dentro do mercado econômico (SHEREMET, 2015).

O fenômeno esportivo vive seu auge na história do homem, tendo grande influência em sua vida, intimamente relacionado com a construção do caráter, saúde e patriotismo. Nos Estados Unidos – e expandindo-se para os demais países, em diferentes medidas – o esporte é hoje uma combinação de negócio, entretenimento, educação, treinamento moral, rituais, espaço para desenvolvimento de tecnologias e declaração de identidade (COAKLEY, 1998).

No contexto globalizado, que caracteriza o esporte na passagem entre o período moderno (tradicional) e o contemporâneo (multifacetado), há a necessidade de se preservar valores humanos com os quais as pessoas se identificam

e admiram, a fim de manter uma das características mais marcantes do esporte em nossos tempos: o fascínio que exerce sobre os espectadores e praticantes. Afinal, sem ele o fenômeno perde o apelo e as relações políticas e econômicas que o envolvem perdem força (BENTO, 2013). Com isso, o esporte contemporâneo deve ser tratado como um “espaço de ambiguidades” (GOELLNER, 2005), sobre o qual é necessário um olhar plural.

O esporte contemporâneo deve ser compreendido segundo Puig e Heinemann (1991), como um sistema aberto e interdependente de outros sistemas, tais quais, o econômico, o sistema dos meios de comunicação, o político e o educativo. Assim, as relações internas do sistema esporte em interface com as relações externas, que se dão com os demais sistemas, constituem fatores que agregam crescente complexidade ao fenômeno, com a diversidade e contradições que tal *status* requer e o expande para múltiplos cenários e significados.

Na atualidade, como exemplifica Goellner (2005) a partir dos Jogos Olímpicos, o esporte tem registros de nacionalismos exacerbados, exploração comercial e econômica, corrupção, especialização precoce, *doping*, violência e discriminação sexual, assim como de solidariedade, consagração, celebração, convivência, fraternidade e inclusão: é um espaço de paradoxos que convivem e, por vezes,



interagem. O esporte possui uma dimensão ampla e multifacetada, e como qual, não pode ser visto somente com uma abordagem de esporte de rendimento (GOELLNER, 2005). Assim, não basta observar os grandes complexos esportivos em que atletas profissionais competem no mais alto nível de exigência para compreender o fenômeno, é necessário compreender a estrutura não mais piramidal e observar o esporte a partir de suas diferentes ramificações na sociedade. Portanto, partimos da concepção de que o esporte é um fenômeno heterogêneo e em constante transformação e, como tal, indica a necessidade de adequação do seu sentido ao ambiente em que se insere (MARQUES et al., 2007; GALATTI; PAES; DARIDO, 2010; GALATTI, 2010; BENTO, 2013; GALATTI et al., 2014).

O esporte assume o *status* de fenômeno globalizado, motivador de parte dos maiores eventos internacionais, responsável por parcela significativa da movimentação financeira mundial, palco para manifestações políticas e de poder. Ao mesmo tempo, é também um acontecimento local, que envolve grupos específicos que se reúnem para sua prática com diferentes objetivos, dando ao esporte novos significados. Desta maneira, é possível hoje denominá-lo como um fenômeno sociocultural de múltiplas manifestações, cada vez mais integrado às demandas das pessoas que com ele convivem. Porém, pouca literatura científica é encontrada no Brasil quando se trata de explorar as faces do esporte, ressaltando a necessidade de maiores reflexões e discussões sobre esse fenômeno (GALATTI, 2010). A multiplicidade de cenários resulta em uma pluralidade de práticas e personagens relacionados ao esporte, tema que merece destaque.

Nesse sentido, o objetivo principal do estudo é sistematizar as múltiplas manifestações que caracterizam o fenômeno esportivo no cenário contemporâneo. Para tanto, o estudo discorre acerca de aspectos relacionados à ampliação do fenômeno esportivo, diversidade de cenários, práticas e personagens, bem como os significados e a pluralidade do esporte contemporâneo.

DA AMPLIAÇÃO DO FENÔMENO

O esporte deve ser compreendido como um fenômeno sociocultural que encontra na contemporaneidade um momento de valorização, manifestando-se em diversos cenários, envolvendo diferentes personagens, que lhe designam variados significados. A partir da constatação de que o esporte deve ser visto de forma plural, Puig e Heinemann (1991) consideram a diversificação como a tendência mais relevante do sistema esportivo contemporâneo, uma ferramenta de auto-realização.

A necessidade de diversificação e de integrar-se às novas exigências do público praticante e consumidor do esporte se mostra evidente até mesmo nas modalidades mais tradicionais: se no esporte moderno observamos a universalização das regras, no contemporâneo as necessidades de atender a um público cada vez maior e mais exigente, assim como atender às demandas dos meios de comunicação que divulgam o esporte, resultam em constantes alterações das regras (SCAGLIA, 2005). Nesse processo, de acordo com Paes (2009), os fatores ligados a mercantilização e profissionalização reforçam a tendência de que a mídia exerce um papel de protagonista, cada vez maior, nesse processo de modificações nas regras institucionais do jogo, visando adequar os fatores relacionados ao tempo, espaço, imprevisibilidade, etc. Trazer o esporte adaptado à mídia é altamente eficaz na busca por audiências massivas, tanto em tempo real quanto em plataformas *on demand*, flexibilizando sua visualização (ROWE, 2018).

O expressivo aumento na divulgação do esporte tem alterado tanto as características específicas, quanto gerado transformações globais no esporte profissional e no clube esportivo, uma das estruturas mais antigas dentro das organizações esportivas. Na contemporaneidade, o clube esportivo é ainda uma das principais organizações de fomento ao esporte em diferentes países, como no Brasil. Entretanto, nas últimas décadas, o esporte transformou-se e vem se adaptando ao mundo globalizado, à sociedade de consumo, aos meios



de comunicação, manifestando-se de formas múltiplas e atendendo aos diferentes segmentos da sociedade. Em contrapartida, o clube esportivo se divide entre aspectos tradicionais de sua gestão e funcionamento e as exigências atuais de diversificação e profissionalização, o que caracteriza o momento atual dessa instituição como de crise, em especial diante do modelo de esporte federado (GALATTI, 2010).

No que diz respeito ao esporte profissional, Galatti (2006) o define como um fenômeno que se caracteriza pela busca do rendimento máximo na modalidade praticada e que envolve uma equipe multidisciplinar, visando responder aos objetivos pessoais do atleta de conquistar marcas expressivas que o tornem bem sucedido em sua profissão com consequente valorização financeira e social. Além disso, a autora destaca que o esporte profissional visa atender aos interesses das empresas financiadoras deste atleta, marcas associadas ao seu nome ou à sua equipe e aos interesses da imprensa esportiva, dentro da ética que rege esta profissão.

Em paralelo a processos de profissionalização da gestão das organizações promotoras do esporte, observa-se na atualidade uma democratização na prática esportiva. Em parte, essa democratização é impulsionada pelos processos mercantis envolvendo o esporte, que passa a ser evidenciado pelos meios de comunicação, gerando o interesse em acompanhar as disputas profissionais, mas também de participar das mesmas como protagonista do processo. Fortalecido pelo seu potencial de atrair espectadores, praticantes e consumidores, o esporte passa a ser alvo de estratégias institucionalizadas para o aumento dos envolvidos com fenômeno, como o surgimento de novas organizações promotoras, tanto em academias e escolas de esportes privadas, quanto em projetos de políticas públicas que ofertem a prática gratuitamente, favorecendo a democratização e familiarização do grande público junto ao esporte (RODRÍGUEZ DÍAZ, 2008).

A estrutura esportiva até a década de 1980 tinha seu foco voltado para a formação de atletas de elite, na consagrada estrutura piramidal, com uma base extensa de muitas pessoas praticando

diferentes modalidades esportivas para que se selecionassem, ao longo dos anos, os melhores jogadores. Aqueles que não chegassem ao nível de elite, deixavam de compor o quadro de esportistas ou praticantes das modalidades. Na contemporaneidade o esporte tem entre suas funções gerar receitas, negócios e empreendimentos, por isso é necessário manter o maior número possível de pessoas envolvidas com o fenômeno, emergindo diferentes manifestações esportivas com distintos significados.

Concomitantemente, há o aumento da divulgação do esporte nos meios de comunicação, fazendo com que cresça o número de espectadores e esperando um crescimento também quanto ao número de praticantes. Dessa forma, o esporte contemporâneo vai se configurando por meio de diferentes manifestações, confirmando seu *status* de fenômeno sociocultural plural. Hoje o esporte vai além da versão moderna, que tornou clássica a ideia de esporte como algo restrito às burocracias federativas.

Ainda que motivada pelo esporte profissional e na expansão de lucros e negócios, o esporte passa a agregar mais espectadores e novos praticantes, que reconstroem ambientes para a vivência do esporte e passam a ampliar os significados do fenômeno. Além de formar atletas e gerar dividendos, o esporte ganha espaço também como uma possibilidade de lazer e tem seu significado educacional mais uma vez reconhecido, agora não apenas para uma elite socioeconômica ou para os poucos que chegam à plenitude atlética, mas para qualquer pessoa que pratique ou assista ao esporte (GALATTI, 2010). Nota-se então uma evidência da complexidade do esporte: um mesmo fenômeno capaz de gerar lucros no pesado mercado internacional é capaz também de congrega seres humanos em cada região em que é praticado. Esse é o esporte contemporâneo, um fenômeno plural, de grandeza mundial e particularidades regionais, espaço em que as pessoas de todo o mundo oscilam entre o econômico e racional e as relações humanas mais profundas e sensíveis.



CENÁRIOS DE OFERTA ESPORTIVA NA CONTEMPORANEIDADE

Podem-se observar diferentes locais e contextos em que o esporte contemporâneo se manifesta, apresentando características específicas. Heinemann (1999), considerando as diferentes formas de expressão e variados significados relacionados com o esporte e os diferentes ambientes de prática, apresenta cinco conjuntos de organizações promotoras do esporte, sendo elas: o esporte “não-organizado”, as organizações esportivas públicas, as secundárias, as comerciais e o clube esportivo.

O termo “organização do esporte não-organizado” se refere à prática informal de pessoas que se auto organizam para a prática em espaços públicos, parques esportivos, complexos esportivos privados, com a ausência de direção no ato esportivo (HEINEMANN, 1999). O segundo conjunto é o das organizações esportivas públicas, com a função de cumprir a obrigação dos órgãos governamentais em garantir o acesso à população ao esporte, realizado também pelo estabelecimento de “patronato”, uma parceria do poder público com o privado ou associações civis. O poder público oferece instalações e, por vezes, determina diretrizes para a oferta esportiva em seus estabelecimentos, enquanto as diversas entidades parceiras gerem a oferta do esporte em si. No Brasil, destaca-se a oferta esportiva com fomento estatal, como através no Programa Segundo Tempo, que utiliza as instalações esportivas escolares ou praças esportivas públicas para a oferta do esporte com foco educacional a crianças e jovens.

O terceiro grupo é o das organizações secundárias, com objetivos diversificados que incluem o esporte entre as atividades oferecidas para atingi-los (HEINEMANN, 1999), como ONGs, instituições como SESC, SESI e SENAI, entre outros. A quarta possibilidade é a oferta esportiva comercial que, assim como na prática “não organizada”, está vinculada à flexibilização e maior autonomia do praticante em optar pela prática em diferentes significados, sem o comprometimento com federações e competições sistematizadas, como as academias de *fitness* e

culturismo; estúdios de ginástica; escolas de dança; academias de lutas; escolas de esporte (futebol) oferta esportiva para mente e saúde (práticas holísticas como *yoga*).

A quinta organização destacada pelo autor são os clubes esportivos, instituições marcantes na configuração do esporte. Na contemporaneidade, alguns clubes mantêm características tradicionais na oferta do esporte: tem base no associacionismo por afinidade e afetividade, em função de algumas modalidades esportivas, com fins predominantemente competitivos e estruturado no serviço voluntário. Nas últimas décadas o clube que participa do esporte federado passou a conviver com a profissionalização do esporte e concorrência das organizações comerciais, que respondiam melhor a mudanças no sistema econômico e da sociedade, sendo estabelecidas leis de mercado na oferta esportiva (GALATTI, 2010).

O esporte escolar, enquanto prática intencional realizada no contraturno escolar, corresponde a outra oportunidade de prática sistematizada, visando o aperfeiçoamento esportivo e, por vezes, a participação em competições escolares – por vezes inclusive se distanciando dos objetivos previstos para este cenário. Em contrapartida, por se tratar do envolvimento de crianças e jovens, o principal objetivo deve ser educacional e voltado à formação humana e cidadã, mesmo que possua objetivos diversificados (GALATTI, 2006). A participação nas aulas de Educação Física escolar é reconhecida como primordial também para a iniciação esportiva, por conta do acesso a uma diversidade de práticas de atividades físicas e esportivas voltadas ao desenvolvimento sociocultural. Ou seja, na prática, a força do binômio escola-clube ainda é notadamente importante no processo massificação da prática esportiva e também de formação de atletas no Brasil (PERES; LOVISOLO, 2006).

A discussão em torno do esporte profissional e a profissionalização das agências que o promovem demonstram como os diferentes cenários citados por Heinemann (1999) por vezes se misturam, destacando o autor sua coexistência em sistemas interdependentes, as quais se veem confrontadas com o desafio de alcançar



elementos organizacionais que atendam a demanda. O autor sugere que, paralelamente à profissionalização, o esporte passa por processos de desinstitucionalização e desregulamentação, sendo que a desinstitucionalização se refere ao esporte não ser oferecido por instituições específicas, como os tradicionais clubes esportivos, ficando cada vez mais à margem de um sistema institucional. Já a desregulamentação se refere a um aumento nos modos de jogar ou praticar o esporte que não estão submetidos a normas estritas ou a leis da competição e que, portanto, ficam a margem do esporte tradicional (HEINEMANN, 1999).

A DIVERSIDADE DE PRÁTICAS E PERSONAGENS NO ESPORTE CONTEMPORÂNEO

Na contemporaneidade é possível observar, ao mesmo tempo, o surgimento constante de novas modalidades, assim como um fortalecimento de modalidades tradicionais, ainda que em nova “roupagem”, revestidas de espetáculo. Isso se dá porque o esporte é, eminentemente, um produto que não se repete em função da incerteza gerada pela competição esportiva, o que, para Elias e Dunning (1992), é parte da essência do esporte.

Quanto ao surgimento de novas modalidades – assim como na observação da ampliação de inserção mercadológica e social das modalidades consideradas tradicionais –, Rodríguez Díaz (2008), sugere sua análise a partir da possibilidade de flexibilização de três aspectos: organização, produto e gama:

(1) Flexibilidade Organizativa: se impõe com a consolidação de novas técnicas de organização, que diminuam a burocracia típica do esporte moderno, sinalizada por Guttman (1978). Em relatório emitido pelo Núcleo de Estudos em Esporte - NESS (2004), a horizontalização nas relações dentro das organizações esportivas e reformulação do modelo piramidal são sinalizadas como tendência contemporânea. Rodríguez Díaz (2008) desenvolve a ideia a partir da diminuição de estruturas muito verticais, compostas por

comissões diversas e conselhos burocráticos e a tendência para propostas mais práticas e ágeis, horizontais e menos regulamentadas, mais voltadas para os espectadores que para os próprios esportistas.

(2) Flexibilidade de Produtos: reflete-se a tendência ao surgimento de novas modalidades, que atendam a demanda variada, como a diversificação de práticas a partir de uma base, como as modalidades esportivas praticadas na praia, na neve e no meio aquático. Como exemplo, alguns “esportes radicais” que, em geral, envolvem implementos com rodas – diversificados skates, patins, veículos motorizados, entre outros – são flexíveis e ágeis em organizar eventos e competições que abarquem práticas consolidadas ou emergentes com os mesmos.

(3) Flexibilidade de gama: é a capacidade do esporte de, a partir de uma mesma modalidade, gerar novas que contemplem mais praticantes ou espectadores. O voleibol, por exemplo, hoje é modalidade olímpica na quadra e na areia, é modalidade paraolímpica por meio do voleibol sentado, está no programa das competições para idosos e pessoas com deficiência (inclusive Paralímpico) como voleibol adaptado, tem competição formal na água com o biribol, além das formas informais de prática e de dar origem a outras modalidades, como o futevôlei.

O surgimento de novas modalidades é, de maneira geral, fruto das inovações que os próprios esportistas geram ao adaptar modalidades tradicionais aos objetivos da prática informal, aproveitando os meios humanos e materiais disponíveis e adequando a prática às características dos jogadores ou, ainda, ao buscar um novo espetáculo como espectador. Por sua vez, federações e confederações, uma vez que a prática informal começa a ganhar mais adeptos, passa a buscar mecanismos de controle, oferecendo reconhecimento e fomento, pois como explica Rodríguez Díaz (2008), as federações são um mercado aberto a novas variantes desportivas cujo controle, por vezes, remete a disputas corporativas.

Quanto às novidades em modalidades tradicionais, talvez um dos maiores fenômenos da década atual venha do exemplo do atletismo,



através das corridas de rua. De fácil acesso por não exigir nenhum tipo de implemento, nem instalações específicas para a prática, a procura pela atividade vem crescendo, tanto de maneira informal como por meio da participação em competições e em clubes de corrida. Os motivos de prática são variados, relacionados a questões de saúde, estética, socialização ou rendimento, como mostra o estudo realizado com corredores de rua da cidade de Porto Alegre (TRUCCOLO, et al., 2008). Salgado e Mikahil (2006), ao estudar a evolução do número de corredores encontraram dados que confirmam o aumento expressivo no número de praticantes de corrida nos últimos 10 anos, de ambos os sexos e de diferentes faixas etárias.

Tais estudos ilustram a democratização da prática e da participação em competições esportivas na contemporaneidade, demonstrando a nova demanda pelo fenômeno, que tem estimulado as tradicionais federações esportivas a estudar novos formatos para suas modalidades, diante de um público com interesses mais plurais. Demonstrem, também, a multiplicação de personagens, evidenciando a ampliação do acesso ao esporte para além dos atletas profissionais ou de representação, sendo uma prática valorada e validada cotidianamente pela sociedade. Neste contexto, ampliam-se os significados do fenômeno esporte na atualidade, em que as pessoas buscam a interação da sua vida cotidiana (trabalho, lazer e descanso) com o contexto da prática esportiva, atendendo aos seus próprios interesses, contrapondo ao profissionalismo do esporte.

OS SIGNIFICADOS DO ESPORTE CONTEMPORÂNEO

A variada demanda e flutuação do fenômeno esporte entre as novas manifestações e as tradicionais, remete a Coakley (1998), que aborda o tema partir de dois eixos paradoxais, um baseado em poder e *performance* e outro em prazer e participação. O primeiro envolve o uso das capacidades físicas para dominar adversários na busca de vitória em competições, busca da superação, recordes, hierarquia entre os

participantes, entre outros. O segundo também pode estar relacionado a competições, mas enfatiza a conexão entre as pessoas e a expressão pessoal daqueles que participam, pois busca o divertimento, inclusão, experiências, relações interpessoais, entre outras. (COAKLEY, 1998).

Para o autor, esses dois eixos antagônicos não dão conta de todas as manifestações do esporte. Nesse sentido, Puig e Heinemann (1991) abordam o esporte contemporâneo como um processo de crescente diferenciação, considerando não ser possível um modelo explicativo que dê conta de todas as suas características. Assim, considerando a forma como se organizam as atividades esportivas, o modo como se legitimam, as motivações que impulsionam os praticantes e os impactos que produzem, os autores sugerem quatro modelos configuradores: o competitivo, o expressivo, o instrumental e o espetáculo, que devem ser entendidos como “tipos ideais”, não necessariamente realidades concretas, já que na prática as realidades esportivas se situam em graus variados entre os diferentes modelos.

O modelo competitivo, na perspectiva de Puig e Heinemann (1991), seria herdeiro direto do esporte tradicional (ou moderno), mantendo uma regulamentação estrita e universal, uniformidade de valores (aqueles relacionados ao *fair play*, espírito de equipe, etc.) e uma estrutura organizativa fundamentada no clube. Tem orientação para busca de metas externas, como vencer campeonatos, conquistar medalhas, educar jovens etc., anuindo com a ética do trabalho, da realização hoje para desfrute no futuro.

Já o modelo expressivo é o de maior contraste ao anterior, sendo uma representação da mudança de valores das sociedades modernas: as práticas são escassamente organizadas e constantemente inovadas e diversificadas. O modelo se fundamenta pelo “divertir-se”, pelo usufruir o presente, pela gratificação pessoal que cada um obtém na prática informal do esporte, sendo uma compensação para a excessiva planificação da vida cotidiana. (PUIG; HEINEMANN, 1991).

Observa-se nesses dois modelos apresentados por Puig e Heinemann (1991)



semelhança aos dois eixos propostos por Coakley (1998). Para além desses dois eixos, Puig e Heinemann (1991) sinalizam mais dois modelos configuradores do esporte contemporâneo: o instrumental e o espetáculo.

O modelo instrumental está associado a organizações comerciais bem aparelhadas para a prática do exercício físico, como as academias; tem como foco o cultivo do corpo e a obtenção da aprovação de outros em relação este, a partir de um padrão desejado (PUIG; HEINEMANN, 1991). Quanto ao modelo do espetáculo, os autores destacam que este não é novo, mas é crescente sua relação com as leis do mercado, estando cada vez mais subordinado a este. Como exemplo citam o caso espanhol, em que os clubes profissionais devem estar legalizados como sociedades anônimas, funcionando como qualquer outra empresa lucrativa e seguindo a mesma jurisdição. Na dimensão esportiva, existe uma regulamentação estrita, com federações que controlam regras e normas e outros sistemas de controle, como tribunal esportivo, comitês disciplinares, arbitragem, entre outros.

O modelo do espetáculo é um modelo orientado para o entretenimento, sendo suas formas de legitimação diferenciados dos demais: seu fomento se justifica pela busca de lucros, por impulsionar o crescimento de uma cidade ou país ou reconstruir zonas metropolitanas (como se vê em cidades sede de grandes eventos, como Jogos Olímpicos, Copas do Mundo), para ressaltar a grandeza do Estado (como a China em Pequim 2008) ou pela combinação desses elementos. Nesse modelo, a busca por qualidade de vida ou saúde fica em segundo plano, já que uma boa *performance* é pressuposto para que o esporte seja espetacular e renda lucros.

Considerando as diferentes análises do esporte e modelos de concebê-lo, pode-se acrescentar a esfera particular da concepção do esporte nos significados que as pessoas envolvidas com o fenômeno lhe dão – que, vale ressaltar, embora individuais, estão permeadas por relações institucionais. Os significados atribuídos às atividades esportivas, investigados por Seippel (2006), apontam que as primeiras respostas para essa questão estão centradas na filosofia, mas passa também pela sociologia e

história, propondo sete significados atribuídos à participação na prática esportiva: diversão/alegria, expressividade, manutenção da forma, recreação mental, aparência, competição e conquistas e integração social.

O autor inicia sua abordagem por duas linhas que primam pelo valor intrínseco da atividade, sendo a primeira a atividade esportiva para diversão/alegria e para o simples desfrute, proveniente de Huizinga (1993), que aproxima o esporte do jogo, como atividade voluntária, com espaço e tempo próprios, sendo a diversão o elemento chave. Seippel (2006) critica essa perspectiva a partir da forte racionalização pela qual passou o chamado esporte moderno, o que poderia refutá-la; entretanto, alerta que o fenômeno não se restringe aos atletas de elite e que o esporte com o significado de divertimento desprezioso pode de fato estar presente em outras formas massificadas de esporte organizado.

Um segundo significado intrínseco à atividade, voltado à expressividade, seria a possibilidade de desenvolvimento e apresentação de capacidades e habilidades não presentes em outras atividades da vida cotidiana urbana, sendo o esporte uma possibilidade de expressar-se de forma exclusiva neste espaço fora do “mundo real”. Seippel (2006) exemplifica com as formas não convencionais e mais recentes de prática esportiva, as modalidades denominadas radicais. Essa abordagem mais desinteressada do esporte contrasta com o caráter instrumental de seu uso historicamente, como a prática esportiva militarista, higienista ou como forma de propaganda política. O autor cita as ginásticas alemã e sueca como exemplos tradicionais de esporte para saúde física, com objetivos de manutenção da forma, aliada a uma concepção de recreação mental, estabelecendo assim o terceiro e quarto significados atribuídos à prática esportiva.

Da observação de sociedades com maior grau de individualização, atualmente intensificada pela evolução tecnológica (LENARTOWICZ; ISIDORI; MAUSSIÉ, 2016) e com a valorização crescente do corpo, Seippel (2006) aponta um quinto significado dado à atividade esportiva: a aparência. O sexto



significado, relacionado à competição e à conquista, retoma as tendências que consolidaram o esporte moderno, sobretudo a orientação para resultado competitivo. Por fim, o último significado identificado por Seippel (2006) (embora possam existir outros) é a adesão do esporte pela integração social, a qual decorre da participação esportiva por meio das relações interpessoais.

As principais variações relacionadas à atribuição de significados estão relacionadas à idade, sexo e classe social, além de características ligadas às próprias modalidades esportivas, sobretudo se são individuais ou coletivas. Nesse sentido, Seippel (2006) cita que os mais jovens estariam mais interessados em diversão, enquanto os mais velhos em busca de saúde e recreação; a faixa intermediária concentraria o interesse competitivo. Em relação a homens e mulheres, eles teriam maior relação com a busca de resultado e comparação de *performance*, enquanto elas demonstrariam maior interesse na lapidação do corpo. Em relação à classe social, as mais favorecidas estão historicamente vinculadas à prática esportiva com seus significados intrínsecos, enquanto as classes mais pobres teriam maior acesso ao esporte de forma utilitarista. Quanto às características das modalidades, a prática das modalidades coletivas facilitaria a interação social quando comparadas com as individuais, devido à sua alta necessidade de cooperação intensa entre os membros da equipe.

Muitos estudos recentes buscam compreender os motivos que levam as pessoas a escolherem determinadas modalidades esportivas para praticar. Para exemplificar, um estudo realizado na Austrália destaca que variáveis socioculturais como idade, sexo, etnia e classe social, bem como disposições de gosto esportivo, são responsáveis por diferenças consideráveis nas práticas associadas ao esporte sistematizado (ROWE, 2018). O estudo de revisão realizado por Bernardes, Yamaji e Guedes (2015) sobre os motivos que levam jovens a buscar processos de treinamento do esporte identificou que eles são variados, mas a maioria destacou motivos vinculados à autorrealização associada ao domínio/ aperfeiçoamento de habilidades

esportivas (competência técnica). Entre os adultos, o estudo realizado com universitários acerca da prática do futsal identificou que para os homens, saúde e a afiliação são os motivos mais importantes e para as mulheres, saúde e o aperfeiçoamento técnico. (VOSER et al., 2016).

DA PLURALIDADE DO ESPORTE CONTEMPORÂNEO

Observa-se diferentes modelos conceituais na busca de compreender e agrupar os múltiplos significados do esporte na contemporaneidade. Considerando as reflexões aventadas até aqui, caminhamos para o agrupamento das possibilidades plurais do esporte na contemporaneidade. Pode-se alocar os significados de diversão/ alegria, de expressividade e de recreação mental dentro do lazer. Em relação à competição e conquista, esta poderia estar alocada dentro do profissional, entretanto, em práticas de lazer é possível que haja orientação pela conquista, assim como em competições esportivas formais não profissionais, como no esporte representativo escolar, universitário ou clubístico amador. Dessa forma, o esporte como profissão e prática esportiva com orientação por resultados podem ser considerados significados distintos: profissional e representativo, respectivamente.

Quanto à manutenção do corpo acrescenta-se, nessa perspectiva, o esporte como prática para a saúde, sendo importante ressaltar que isso só será possível se a organização e sistematização dos treinos, assim como a participação em competições forem voltadas para esse fim. Ressalta-se o entendimento de que o esporte pode se tornar uma ferramenta auxiliar na promoção e manutenção de indicadores de saúde, contrapondo o mito da relação direta e incondicional entre esporte e saúde. No que se refere a busca de melhoria da aparência física pelo esporte, o tratamos aqui de esporte com significado estético.

Pode-se considerar que a busca de redes de relacionamento e de integração social estão presentes entre os significados que se dá a prática esportiva, assim como considera-se sempre haver um componente educacional, uma vez que o



esporte pressupõe troca de informações e relacionamento interpessoal, constituindo espaço de constantes processos de educação e socialização, formal ou informal. Existem ainda instituições que organizam e sistematizam o esporte com objetivos educacionais a partir de procedimentos pedagógicos intencionalmente estruturados, como se vê marcadamente nas escolas e universidades em seu conteúdo curricular e extracurricular, assim como em prefeituras e clubes, sobretudo em grupos de crianças e jovens. A socialização e a educação são abordadas como significados do esporte, com a ressalva de que são componentes que sempre permeiam a prática esportiva. Assim, torna-se imprescindível que os professores e pedagogos do esporte, ao ensinarem o esporte a partir de

práticas educativas e da compreensão do fenômeno como produto vendável, devem destacar o esporte como meio de consolidação de referências cognitivas e morais, buscando assim estimular um entendimento mais amplo do significado social do esporte (BENELI; PRONI; MONTAGNER, 2016).

Nesse contexto, destaca-se o esporte contemporâneo como um fenômeno de múltiplas manifestações, alocadas em sete grupos: profissão, representação, saúde, estética, lazer, socialização e educação. Os significados não são isolados e nem estáveis, eles podem se inter-relacionar, sendo designados pela pessoa ou grupo que convive com o fenômeno, como ilustramos na figura a seguir:

Figura 1 – Esporte Contemporâneo



Fonte: Galatti (2010)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No esporte contemporâneo o acesso não é apenas para os mais aptos, ou com melhores condições de comparar *performance* obrigatória, mas está acessível para todas as pessoas, dentro

de diferentes níveis de prática, bem como possibilidades de participação como espectador. O esporte contemporâneo evidencia sua pluralidade a partir do aumento da procura por



diferentes populações e de diversos segmentos da sociedade.

Complexas, instáveis e desafiadas pela necessidade de construir consensos intersubjetivos a partir de individualidades cada vez mais diferenciadas, as relações sociais na contemporaneidade se dão em meio a múltiplos contextos, sendo o esportivo mais um espaço de socialização. Por outro lado e de forma concomitante, os praticantes e espectadores do esporte são também construtores destas instituições, além de serem “construídos” por estas, estabelecendo relações complexas entre o fenômeno e seus constituintes. Além das instituições formais, observa-se o crescimento em volume e influência das relações e formas de organização informais, refletindo em um cenário cada vez mais complexo para a compreensão e análise do esporte contemporâneo e agências fomentadoras do fenômeno.

Evidencia-se que o esporte contemporâneo corresponde a um fenômeno sociocultural que se

manifesta de forma complexa, presente nos mais diversos cenários e contextos sociais, com múltiplos significados, podendo extrapolar os propostos neste texto.

Nesse sentido, destaca-se a principal limitação do estudo, a categorização de um fenômeno tão multifacetado, em que seres humanos, com toda a sua complexidade, pode se encaixar em mais de uma categoria, ou então estabelecer para si um novo significado. Para estudos futuros, torna-se relevante a continuidade do estudo a partir da realização de investigações empíricas que possam identificar, a partir das falas dos participantes, os contextos, os significados e as múltiplas facetas que o fenômeno esportivo assume para cada um. Dessa maneira, será possível compreender, cada vez mais, o papel do esporte na sociedade contemporânea e buscar formas, cada vez mais adequadas, de atender ao anseio de cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREWS, David; RTZER, George. The global in the sporting glocal. **Global networks: the authors(s) journal compilation**, v.7, n.2, 2007.

BENELI, Leandro de Melo; PRONI, Marcelo Weishaupt; MONTAGNER, Paulo Cesar. Desafios para a pedagogia do esporte diante da influência do marketing no esporte contemporâneo. **Journal of physical education**, v. 27, p. e2750, 2016.

BENTO, Jorge Olímpio. **Desporto: discurso e substância**. Belo Horizonte, MG: Casa da Educação Física/ EdUNICAMP, 2013.

BERNARDES, Andrea Gomes; YAMAJI, Bruna Hatsue Santos; GUEDES, Dartagnan Pinto. Motivos para prática de esporte em idades jovens: Um estudo de revisão. **Motricidade**, v. 11, n. 2, p. 163-173, 2015.

COAKLEY, Jay. **Sport in society: issues and controversies**. New York: WCB/McGraw Hill, 1998.

COB – Comitê Olímpico Brasileiro. Disponível em: <http://www.cob.org.br/movimento_olimpico/olimpismo.asp>. Acesso em: 26 de jun. 2009.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difusão, 1992



GALATTI, Larissa Rafaela. **Pedagogia do esporte**: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem de jogos esportivos coletivos. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

_____. **Esporte e Clube Sócio-esportivo**: percurso, contextos e perspectivas a partir de estudo de caso em clube esportivo espanhol. 2010. 305f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

GALATTI, Larissa Rafaela, PAES, Roberto Rodrigues, DARIDO, Suraya Cristina. Pedagogia do esporte: livro didático aplicado aos jogos esportivos coletivos. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 751-761, jul./ set., 2010.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da educação física**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 1. trim., 2014.

GOELLNER, Silvana Vilorde. Locais da memória: histórias do esporte moderno. **Arquivos em movimento**, v.1, n. 2, p. 79-86, jul./dez. 2005.

GUTTMANN, Allen. **From ritual to record**: the nature of modern sports. New York: Columbia University, 1978.

HEINEMANN, Klaus. **Sociología de las organizaciones voluntarias**: el ejemplo del club deportivo. Valencia, Espanha: Tirant to Blanch, 1999.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

LENARTOWICZ, Michal; ISIDORI, Emanuele; MAUSSIER, Barbara. Sport and tourism between modernity and postmodernity. **Polish journal of sport and tourism**, v. 23, p. 65-69, 2016.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; GUTIERREZ, Gustavo Luis. Esporte: um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. **Movimento**, v. 13, n. 3, p. 225-242, set./ dez., 2007.

NESS – Núcleo de Estudos em Esporte. Relatório Final. In: **Fórum de Discussão Permanente de Políticas de Esporte**. Fundação Getúlio Vargas, 2004, 12 páginas.

PAES, Roberto Rodrigues. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JÚNIOR, Dante de. **Esporte e atividade física na infância e adolescência**. São Paulo: Artmed, 2002.

PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: ensino, vivência e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DEPORTES DE EQUIPO, 2., 2009, La Coruña. **Libro de Atas ...** La Coruña: Universidade da Coruña, 2009. (CD-ROM)

PAES, Roberto Rodrigues; GALATTI, Larissa Rafaela. Pedagogia do esporte: o clube sócio-esportivo como uma nova possibilidade de ambiente. In: TANI, Go e colaboradores (Org.). **Celebrar a lusofonia**: ensaios e estudos em desporto e educação física. Belo Horizonte. MG: Casa da Educação Física, 2012.



_____. Pedagogia do esporte: o esporte educacional no contexto do clube contemporâneo. In: GONÇALVES, Carlos Eduardo Barros (Org.). **Educação pelo esporte e associativismo desportivo**. Porto, Portugal: Afrontamento, 2013.

PERES, Lila; LOVISOLO, Hugo. Formação esportiva: teoria e visões do atleta de elite no Brasil. **Revista da educação física**, v. 17, n. 2, p. 211-218, 2. sem., 2006.

PUIG, Núria; HEINEMANN, Klaus. El deporte en la perspectiva del año 2000. **Papers: revista de sociologia**, Barcelona, Espanha, n. 38, p. 123-141, 1991.

RODRÍGUEZ DÍAZ, Álvaro. **El deporte en la construcción del espacio social**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), 2008.

ROWE, David. Cultural citizenship, media and sport in contemporary Australia. **International review for the sociology of sport**, v. 53, n. 1, p. 11-29, 2018.

SALGADO, José Vitor Vieira; MIKAHIL, Maria Patrícia Traina Chacon. Corrida de rua: análise do crescimento do número de provas e de praticantes. **Conexões**, v. 4, n. 1, 2006.

SCAGLIA, Alcides José. Os jogos/brincadeiras de bola com os pés e o futebol: o início de uma profícua história sistêmica/complexa. **Movimento & Percepção**, v. 5, n. 6, jan./ jun., 2005.

SEIPPEL, Ornulf. The meanings of sport: fun, health, beauty or community. **Sport in society**, v. 9, n. 1, p.51-70, jan, 2006.

SHEREMET, Lyubov. Humanist values of sport and the problems of social globalization. **Studia Universitatis Moldaviae**, v. 10, n. 90, p.143-148, 2015.

TRUCCOLO, Adriana Barni; MADURO, Paula Andreatta; FEIJÓ, Eduardo Aguirre. Fatores motivacionais de adesão a grupos de corrida. **Motriz**, v. 14, n. 2, p. 108-114, abr./ jun., 2008.

VOSER, Rogério da Cunha; HERNANDEZ, José Augusto Evangelho; VOSER, Patricia Eloi Gomes; RODRIGUES, Thaísa Arêdes. Motivação dos praticantes de futsal universitário: um estudo descritivo. **Revista brasileira de futsal e futebol**, Edição Especial: Pedagogia do Esporte, São Paulo. v. 8, n. 31, p. 357-364, jan./ dez., 2016.

Dados do autor:

Email: lagalatti@hotmail.com

Endereço: Rua Pedro Zaccaria, 1300, Jardim Santa Luiza, Limeira, SP, CEP 13484-350, Brasil

Recebido em: 09/04/2018

Aprovado em: 28/06/2018

Como citar este artigo:

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Esporte contemporâneo: perspectivas para compreensão do fenômeno. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 03, p. 115-127, set./ dez., 2018.