



PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

PEDAGOGICAL PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION HIGH SCHOOL CLASSES: THE STUDENT'S PERSPECTIVE AT THE FEDERAL INSTITUTE OF SÃO PAULO

PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA MEDIO: LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

Ana Clara de Souza Siqueira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, Brasil

Email: annasiqueira92@gmail.com

Valdilene Aline Nogueira

Universidade de Guarulhos, Guarulhos, São Paulo, Brasil

Email: valdilenenogueira@yahoo.com.br

Daniel Teixeira Maldonado

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, Brasil

Email: danielmaldonado@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo desse estudo foi analisar os conteúdos que os/as estudantes do Ensino Médio estão aprendendo durante as aulas de Educação Física. Foi realizada uma pesquisa documental composta por crônicas, charges, pesquisas e vídeos de coreografias de ginástica geral dos/das estudantes do Ensino Médio que frequentam o Instituto Federal de São Paulo. Esses documentos foram produzidos nas aulas de Educação Física após reflexões sobre temas que envolvem as práticas corporais. Para a compreensão dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. As produções analisadas mostraram que os/as alunos/as discutiram sobre conhecimentos biológicos, fisiológicos, históricos, econômicos, políticos e sociais que se relacionam com os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas, os jogos e as brincadeiras. Concluímos que uma diversidade de conteúdos foram desenvolvidos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, tornando esse componente curricular relevante para a formação da cidadania dos jovens brasileiros.

Palavras-chave: Ensino Médio; Educação Física Escolar; Conteúdos.

ABSTRACT

The goal of the study was to analyze the contents that the high school students as learning during Physical Education (P.E.) classes. A documental research was conducted, composed of chronicles, cartoons, researches and gymnastics choreography videos of high school students that study at the Federal Institute of São Paulo. This documents were produced in P.E. classes after reflections that involve corporal practices. For the comprehension of these data the content analysis technique was used. The analyzed productions showed that the students discussed biological, physiological, historical, economic, political, and social knowledge related to sports, dances, fights, gymnastics, games and games. We conclude that a diversity of contents were developed in Physical Education classes in High School, making this curricular component relevant for the formation of the citizenship of Brazilian young people.



Keywords: High School; Schools' Physical Education; Contents.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar los contenidos que los estudiantes de la Enseñanza Media están aprendiendo durante las clases de Educación Física. Se realizó una investigación documental compuesta por crónicas, caricaturas, investigaciones y videos de coreografías de gimnasia general de los estudiantes de la Enseñanza Media que frecuentan el Instituto Federal de São Paulo. Estos documentos fueron producidos en las clases de Educación Física después de reflexiones sobre temas que involucran las prácticas corporales. Para la comprensión de los datos se utilizó la técnica de análisis de contenido. Las producciones analizadas mostraron que los alumnos discutieron sobre conocimientos biológicos, fisiológicos, históricos, económicos, políticos y sociales que se relacionan con los deportes, las danzas, las luchas, las gimnásticas, los juegos y los juegos. Concluimos que una diversidad de contenidos fueron desarrollados en las clases de Educación Física en la Enseñanza Media, haciendo que ese componente curricular relevante.

Palabras clave: Enseñanza Media; Educación Física Escolar; Contenido.

INTRODUÇÃO

Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os/as estudantes devem alcançar em uma determinada etapa da escolarização. Nesse contexto, os conhecimentos que os alunos e as alunas devem adquirir estão relacionados com as finalidades da educação, que, nas últimas décadas, são muitos maiores do que apenas ensinar um determinado saber acadêmico para as crianças e jovens, ou transmitir algum tipo de conhecimento determinado culturalmente (SACRISTÁN, 1998).

Sacristán (1998) ainda menciona que um conteúdo passa a ser valioso e legítimo quando possui representação social para determinar sua validade. Por esse aspecto, os conhecimentos selecionados para fazer parte de um currículo escolar são influenciados por condicionantes econômicos, políticos, pressões de especialistas e o valor das informações que são veiculadas no espaço escolar para o desenvolvimento individual e da coletividade humana.

A Educação Física Escolar, como um componente curricular da Educação Básica, passou por diferentes transformações ao longo da sua história, pois cada vez sociedade se modificava e os grupos que estavam no poder se alternavam, as intencionalidades dessa área de conhecimento também eram revisitadas. Durante o século XX e o início do século XXI, os/as

docentes de Educação Física ensinaram nas escolas ginásticas de raízes européias, esportes coletivos e individuais e, mais recentemente, passaram a organizar projetos educativos com o objetivo de possibilitar que os estudantes reflitam, questionem, vivenciem e transformem todas as manifestações da cultura corporal (MALDONADO; SILVA, 2017a).

Diante do cenário político, social e econômico contemporâneo, o/a professor/a de Educação Física precisa pensar em bons projetos educativos que estimulem a cidadania dos/das estudantes de todos os ciclos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos), sendo assim considerado um/a professor/a intelectual (MALDONADO; NOGUEIRA; FARIAS, 2018).

Nesse contexto, muitos professores e professoras de Educação Física começaram a discutir com seus alunos e alunas sobre questões de gênero, etnia, classe e religião que atravessam constantemente as práticas corporais (NEIRA, 2017; 2018). Compreendemos que quando esses/essas docentes tematizam com os/as estudantes aspectos biológicos, fisiológicos, históricos, sociais, políticos e econômicos sobre as danças, as ginásticas, os esportes, as lutas, os jogos e as brincadeiras, eles e elas estão possibilitando diversas aprendizagens dos conteúdos construídos historicamente por essa área de conhecimento e que precisam ser discutidos na escola.



Todavia, a maioria dos projetos educativos desenvolvidos por docentes de Educação Física com essa visão educativa mais ampla foram realizados no Ensino Fundamental. Poucas experiências inovadoras das aulas de Educação Física Escolar no Ensino Médio têm sido publicadas na literatura da área (MALDONADO et al., 2018).

Foi nesse contexto que surgiu a seguinte pergunta. Quais conteúdos os/as estudantes do Ensino Médio estão aprendendo nas aulas de Educação Física?

Ao ter contato com um capítulo de livro, onde um professor de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo, descreve como organiza a sua prática pedagógica para refletir com os/as estudantes sobre diversificados conteúdos relacionados com as práticas corporais (MALDONADO et al., 2017), surgiu a ideia de realizar uma análise documental sobre os trabalhos produzidos pelos/as discentes nas suas aulas, na expectativa de compreender o que esses/essas jovens estão aprendendo nas atividades que realizam do componente curricular. No texto lido desse professor, nos chamou a atenção que ele avaliava os/as seus/suas alunos/as a partir da produção de charges, crônicas, jogos de tabuleiro, provas escritas, análise de filmes, elaboração de coreografias e pesquisas por parte deles/as.

Entramos em contato com o professor, explicamos a pesquisa e pedimos que ele permitisse que nós realizássemos uma análise das atividades produzidas pelos/as jovens para identificar o que os/as estudantes do Ensino Médio estão aprendendo durante as aulas de Educação Física.

Assim, o objetivo desse estudo foi analisar os conteúdos que os/as estudantes do Ensino Médio estão aprendendo durante as aulas de Educação Física no Instituto Federal de São Paulo.

MÉTODO

Foi realizada uma pesquisa documental, na qual se utilizou documentos como fonte de informação (FLICK, 2009).

Uma diversidade de fontes pode ser utilizada na realização deste tipo de pesquisa, sejam elas sonoras, visuais ou impressas (LAVILLE; DIONNE, 1999). Na presente pesquisa, utilizamos como fonte de informações 82 crônicas, 80 charges, 80 provas, 80 dissertações que analisavam um documentário intitulado “A corrida do doping”, 33 textos no formato de reportagens e oito vídeos relacionados com coreografias de ginástica geral construídas pelos/as discentes, que foram produzidas nas aulas de Educação Física Escolar do Instituto Federal de São Paulo, com turmas de Ensino Médio.

Os cursos que os/as estudantes faziam e o ano/série que eles estavam matriculados não foram descritos para manter o sigilo sobre as informações coletadas.

Durante a interpretação dos documentos identificados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (LAVILLE; DIONNE, 1999). As crônicas, as charges, as pesquisas, as provas, os textos que analisavam um documentário e os vídeos das coreografias de ginástica geral disponíveis foram analisados procurando identificar as unidades de significado. Essas unidades de significado foram relacionadas com os temas que os/as estudantes discutiram durante a escrita dos seus textos, a produção de seus desenhos e a elaboração de coreografias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os documentos produzidos pelos/as alunos/as durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio, foi possível identificar que eles e elas refletiram sobre vários conteúdos relacionados com as práticas corporais, tais como: utilização de anabolizantes nas práticas corporais, racismo nas práticas corporais, machismo nas práticas corporais, homofobia nas práticas corporais, corrupção nas práticas corporais, manipulação da mídia sobre os conhecimentos relacionados com as



manifestações da cultura corporal, a relação entre atividade física e saúde, esportes contemporâneos, religião e práticas corporais, política e práticas corporais, inclusão social pelo esporte, terrorismo e práticas corporais, vida dupla dos atletas, suplementos alimentares, desidratação, emagrecimento e práticas corporais, alongamento, aquecimento e práticas corporais, substratos energéticos para a prática

esportiva, capacidades física e práticas corporais, desenvolvimento humano e práticas corporais, treinamento de musculação, espaços de lazer e violência nos estádios de futebol.

Para melhor compreensão dessa análise, esses dados foram apresentados, no quadro a seguir, enfatizando o conteúdo que foi discutido pelos/as estudantes e em quais documentos que essas reflexões foram identificadas.

Quadro 1 – Conteúdos identificados nas produções dos alunos do 1º ano do Ensino Médio

Conteúdos	Documentos							Total
	RE	CH	CR	CO	PR	AF	TR	
Utilização de anabolizantes nas práticas corporais	X	X	X		X	X		5
Machismo nas práticas corporais	X	X	X	X				4
Homofobia nas práticas corporais	X	X	X	X				4
Corrupção nas práticas corporais	X	X	X			X		4
Racismo nas práticas corporais	X	X	X	X				4
Atividade física e saúde	X	X	X		X			4
Manipulação da mídia nas práticas corporais	X	X	X					3
Esportes contemporâneos	X		X					2
Religião e práticas corporais	X			X				2
Política e práticas corporais	X			X				2
Suplementos alimentares					X	X		2
Terrorismo e práticas corporais	X							1
Vida dupla dos atletas	X							1
Violência nos estádios de futebol	X							1
Desidratação, emagrecimento e práticas corporais					X			1
Inclusão social pelo esporte			X					1
Alongamento, aquecimento e práticas corporais					X			1
Substratos energéticos para a prática esportiva					X			1
Desenvolvimento humano e práticas corporais					X			1
Capacidades físicas e práticas corporais					X			1
Treinamento de musculação							X	1
Espaços públicos de lazer							X	1

Legendas: RE – Reportagens; CR – Crônicas; CH – Charges; CO – Coreografia; PR – Prova; AF – Análise de filme; TR – Trabalho.

Fonte: construção dos autores

Assim sendo, no assunto “utilização de anabolizantes nas práticas corporais” os/as discentes analisaram sobre o alto rendimento que os/as atletas que fazem uso dessa substância têm em relação aos que não fazem uso, abordaram sobre alguns dos sintomas que as pessoas que utilizam essas substâncias ilícitas podem vir sofrer como: calvície, acne, hipertensão, insônia, dores de cabeça, lesões entre outros. Mostraram também como é feito a manipulação dos resultados para que eles não sejam descobertos.

Na temática “machismo nas práticas corporais” foram realizadas reflexões sobre como a mulher é vista como um símbolo sexual nas práticas corporais, a depreciação dos esportes femininos em relação aos masculinos, assédio moral e físico, e trajetória conturbada sofrida por muitas atletas, desvalorização nos esportes, principalmente no futebol, as condições limitadas para as atletas, sendo usada a vida da jogadora Marta como exemplo.



Nas discussões relacionadas com a “homofobia nas práticas corporais” os/as alunos/as trouxeram a tona alguns questionamentos, tais como o motivo que a homossexualidade não combina com o futebol? Orientação sexual combina com alguma prática corporal? O que é ser homem? Além dessas perguntas, eles e elas mostraram também que as torcidas ofendem os jogadores durante as partidas de futebol, presidentes de clubes que se declararam contra árbitros gays, a dificuldade enfrentada por homens que preferem realizar práticas corporais vistas como femininas pela sociedade, além do preconceito sofrido por pessoas que assumem a sua orientação sexual e continuam realizando modalidades esportivas consideradas masculinas ou femininas no imaginário social.

Sobre o tema “corrupção nas práticas corporais” foram identificadas situações relacionadas com os escândalos envolvendo o desvio de dinheiro investido nos jogos olímpicos, na construção de estádios que são poucos usados ou que nunca serão usados pelo público e na infraestrutura das cidades que receberam os jogos de futebol da Copa do Mundo e as modalidades esportivas das Olimpíadas.

Na categoria “racismo nas práticas corporais” os/as estudantes discutiram sobre alguns casos de jogadores que sofreram racismo durante partidas de jogos de futebol, a desvalorização do atleta negro, relataram os casos dos jogadores Aranha, Everton Luis, Daniel Alves e Mario Balotelli, que sofreram racismo durante jogos de futebol, além de mencionar que todos os/as atletas deveriam ser tratados de forma igualitária, independente da sua cor. Análises do processo histórico da capoeira e a sua relação com a cultura afro-brasileira também foram observados nos documentos analisados.

A relação entre a “atividade física e a saúde” foi outro conteúdo abordado pelos/as discentes. Eles e elas mencionaram como ficam muitos lutadores após receberem uma quantidade grande de golpes na cabeça, já que muitos/as são diagnosticados com problemas de demência e doenças neurológicas. Outro tema abordado

nessa categoria foi o distúrbio alimentar chamado anorexia, que faz com que a pessoa tenha uma visão distorcida de seu corpo. Ainda nessa categoria, os/as jovens relataram que esporte de alto nível nem sempre pode ser considerado saudável, pois os atletas chegam sempre ao limite do seu corpo para vencer as competições e apontaram a recomendação de atividade física para crianças, adolescentes e adultos, sendo uma hora por dia, com intensidade moderada, para os jovens e 30 minutos todos os dias, com intensidade moderada, para quem possui mais idade.

No conteúdo “manipulação da mídia nas práticas corporais” os/as educandos falaram sobre como a mídia influencia as pessoas “mostrando” certos tipos de produtos que elas precisam, a forma como ela esconde a verdade por baixo do tapete, alienação de pessoas através de temas polêmicos e monopólios das empresas midiáticas, sempre relacionando esses temas com as práticas corporais.

Nas discussões sobre “esportes contemporâneos” foi debatido pelos/pelas estudantes as inovações tecnológicas que permitem que as pessoas joguem com inteligência artificial, as competições que existem entre jogadores virtuais e os novos jogos virtuais que também são considerados esportes por uma parcela dos pesquisadores e da população.

Na categoria “religião e práticas corporais” os/as discentes mencionaram que muitas pessoas deixam de assistir jogos de futebol para prestigiar seu time de coração por conta de intolerância religiosa. Também foi possível identificar discussões relacionadas com o preconceito com algumas crenças de matrizes africanas, principalmente pelas danças e alguns movimentos corporais que são realizados durante os encontros religiosos. Ainda observamos reflexões sobre as vestimentas que cobrem completamente o corpo das mulheres em algumas crenças e como esse comportamento influência na realização de atividade física por parte delas.

O envolvimento da “política nas práticas corporais” também foi discutido pelos/pelas



jovens. Questões relacionadas com a péssima utilização do dinheiro público em espaços esportivos, enquanto não existe melhoria na educação, saúde e qualidade de vida da população brasileira, ficou em destaque nesses debates. Análises sobre os gestos que representam uma concepção política na história da humanidade, como na época do nazismo, também foram observados nos documentos produzidos nas aulas de Educação Física.

Os “suplementos alimentares” foram uma temática analisada pelo/as estudantes, já que eles e elas descreveram que apenas as pessoas que realizam uma quantidade de atividade física muita alta devem utilizá-los, principalmente quando esses atletas não conseguem suprir todas as suas necessidades energéticas com a alimentação.

No tema “terrorismo e práticas corporais” foi abordado um dos ataques terroristas que a capital da França sofreu, onde cerca de 135 pessoas foram mortas durante uma série de atentados que ocorreram nesse país, sendo que um dos lugares escolhidos para que isso ocorresse foi um dos estádios de Paris.

A “vida dupla dos atletas” também foi uma temática abordada durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio, principalmente os relatos de esportistas que não conseguem sobreviver apenas com os patrocínios que recebem e precisam trabalhar em outras funções e treinar para as competições ao mesmo tempo.

No assunto “violência nos estádios de futebol” as/os estudantes relataram em suas produções que essa problemática é vista como um problema social, ela faz com que muitos torcedores prefiram ficar em casa e assistir ao jogo do que se deslocar e correr o risco de sofrer alguma agressão. Eles e elas mostraram também que muitas vezes pessoas inocentes são feridas e mortas.

Na categoria “desidratação, emagrecimento e práticas corporais” foi abordado que perder líquido não significa perder peso corporal e não é saudável, nem eficiente, utilizar sacos plásticos enrolados pelo corpo ou muita roupa durante a prática de atividade física, pois a água perdida durante o exercício não ocasionará nenhuma diminuição da gordura corporal, sem contar que

esse procedimento pode trazer sérios problemas para a saúde das pessoas.

Em “inclusão social no esporte” alguns projetos esportivos foram apresentados pelos/pelas estudantes, sendo que eles tinham como objetivo ajudar crianças e adolescentes de baixa renda e sem escolaridade. Esportes que são adaptados para incluir pessoas com deficiências também foram mencionados.

“Alongamento, aquecimento e práticas corporais” foi outro tema discutido nas aulas. Nas provas analisadas os/as discentes descreveram que alongamento não pode ser considerado aquecimento, já que para aquecer o corpo e evitar lesões, é necessário realizar com uma intensidade moderada algum tipo de atividade física. Foi mencionado como exemplo o caso da musculação, pois a pessoa pode aquecer com um peso leve para treinar determinado músculo e depois aumentar a carga durante o treino.

Os “substratos energéticos para a prática esportiva” foram tratados como um conteúdo das aulas. Foi mencionado que para atividades anaeróbicas, o principal substrato energético é a creatina fosfato para exercícios de curta duração, como uma corrida de 100 metros do atletismo. Logo após, o corpo utiliza a glicose e o glicogênio muscular para produzir energia. Como exemplo, foi citado os exercícios de musculação. Por fim, para as atividades aeróbicas, os lipídeos são os substratos energéticos mais utilizados e as proteínas também podem ser usadas para a produção de energia em atividades muito longas, como o triatlo.

Debates sobre a relação entre o crescimento das crianças e adolescentes e a realização de práticas corporais foram realizados. Nomeamos essa categoria como “desenvolvimento humano e práticas corporais”. Nesse contexto, os/as jovens relataram que o crescimento é relativo a genética. Quando uma criança ou um adolescente realiza mais do que 15 horas de exercícios físicos por semana, em uma intensidade alta, pode ocorrer o rompimento da epífise óssea e a pessoa pode ter a sua altura prejudicada.

As “capacidades físicas” mais utilizadas para que uma pessoa possa realizar uma prática



corporal de sua escolha também foi um tema que os/as discentes aprenderam. Eles e elas mencionaram, por exemplo, que um ser humano que treina balé necessita de flexibilidade para fazer os movimentos dessa modalidade, um atleta de beisebol de força, o goleiro do futebol de tempo de reação, uma atleta que vai driblar o seu oponente necessita de agilidade e alguém que realiza yoga de equilíbrio. Ou seja, os/as discentes relacionaram as capacidades físicas mais utilizadas em diferentes manifestações da cultura corporal.

Como elaborar um “treinamento de musculação” foi mais um conhecimento discutido nas aulas de Educação Física. Foi possível analisar um treino montado pelos próprios estudantes contendo exercícios de resistência muscular, força e flexibilidade.

Também foi possível identificar trabalhos que mostravam a qualidade dos “espaços públicos de lazer” existentes na cidade de São Paulo. Em cartolinas, os/as discentes colocaram fotos desses espaços em diferentes bairros e mencionaram os pontos positivos e negativos de praças, parques e ciclovias.

OS CONTEÚDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nessa pesquisa, mostramos que um docente de Educação Física que leciona no Ensino Médio problematiza com seus/suas estudantes conhecimentos que se relacionam com diversificadas práticas corporais.

Ao revisar a literatura da Educação Física foi possível identificar que outros professores e professoras que ministram aulas desse componente curricular também estão realizando projetos educativos em que tematizam diversificados conteúdos com os/as estudantes em diferentes ciclos de escolarização. Nesse sentido, descreveremos alguns desses projetos para enfatizar que as aulas desse componente curricular estão sendo realizadas com um novo sentido e significado para os/as discentes, já que diversificados conhecimentos são desenvolvidos

durante as atividades de ensino organizadas pelos/pelas docentes.

Rocha, Oliveira e Machado (2017) relataram uma experiência pedagógica em que os/as discentes de uma instituição de Educação Infantil localizada em Vitória-ES vivenciaram aulas de Capoeira, “brincando” com os golpes dessa prática corporal e refletindo sobre diversificados elementos históricos da cultura afro-brasileira.

Bonetto (2018) tematizou com os/as alunos/as do Ensino Fundamental de uma escola municipal em São Paulo os jogos e as brincadeiras, organizando uma prática pedagógica em que as crianças puderam vivenciar e refletir sobre brincadeiras de matrizes africanas, brincadeiras dos povos indígenas brasileiros e brincadeiras de outras culturas e países, valorizando assim a diversidade cultural existente entre as diferentes culturas.

Bocchini (2017) descreveu um projeto educativo em que o autor tematizou o samba nas aulas de Educação Física com estudantes do Ensino Fundamental em uma escola municipal de São Paulo. Durante a realização das aulas, os alunos e as alunas conheceram diferentes ritmos relacionados com o samba, analisaram os instrumentos musicais utilizados para compor as músicas, refletiram sobre a influência da mídia na organização das escolas de samba e debateram sobre a relação da cultura africana com esse ritmo musical.

Um projeto educativo em que os/as discentes utilizaram as mídias para desenvolver o seu pensamento crítico sobre as práticas corporais foi desenvolvido por Sousa e colaboradores (2014). A experiência educativa ocorreu em uma escola de Ensino Fundamental, outra de Ensino Médio e no Instituto Federal do Rio Grande do Norte - campus Parnamirim. As/Os estudantes dessas escolas desenvolveram mídias visuais, impressas e digitais relacionados com as modalidades esportivas, já que na época do projeto estava acontecendo a Copa do Mundo de Futebol. A prática pedagógica foi organizada de acordo com os preceitos da mídia-educação e os conteúdos desenvolvidos nessas aulas foram: manifestações de futebol existentes, estereótipos do futebol na sociedade, produção de um jogo de futebol



envolvendo todos os seus atores e influência da mídia no futebol.

Maldonado (2015) relatou uma prática pedagógica que foi desenvolvida em uma escola técnica estadual, que está situada na zona leste da cidade de São Paulo, com as/os discentes do 1º e 2º ano do Ensino Médio, em que vários marcadores sociais relacionados com os esportes foram tematizados nas aulas de Educação Física. Durante essas experiências, os/as estudantes discutiram e refletiram sobre o preconceito racial no esporte, preconceito contra mulheres que praticam diversificadas modalidades esportivas, homofobia nas práticas esportivas, violência no futebol, utilização de anabolizantes pelos atletas e as relações existentes entre o status socioeconômico e a prática esportiva.

Cin e Kleinubing (2015) analisaram as possibilidades de ensinar a dança de salão nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, em uma escola da rede estadual da cidade de Chapecó, Santa Catarina. A intervenção foi realizada durante o estágio supervisionado e uma pesquisa-ação foi conduzida durante o processo. Mesmo com um receio inicial por partes dos/das estudantes da escola pesquisada, todos e todas vivenciaram essa prática corporal durante as aulas de Educação Física. Entretanto, é importante destacar que nesse estudo os conteúdos ficaram restritos a vivência da dança de salão, impossibilitando que os/as discentes refletissem sobre outros aspectos relacionados com essa manifestação da cultura corporal.

Tavares e Tavares (2017) criaram e implementaram um planejamento para as aulas de Educação Física Escolar do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Branco em que as questões de gênero nas práticas corporais perpassam os conteúdos dos três anos do Ensino Médio, enfatizando as seguintes reflexões com os/as estudantes: - existem esportes para meninos e para meninas?;- marcos legais do esporte feminino; - o espaço das mulheres no esporte; - a influência da mídia esportiva na reprodução das masculinidades e feminilidades; - investimentos e patrocínios do esporte feminino; dentre outros temas que relacionam as práticas corporais com as questões de gênero e sexualidades.

Além dos projetos educativos desenvolvidos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, docentes de Educação Física também estão organizando o seu trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, tematizando diversificadas práticas corporais e trabalhando com variados conteúdos.

Nesse contexto, Almeida Júnior e Oliveira (2017) desenvolveram um projeto educativo nas aulas de Educação Física em uma escola municipal de Minas Gerais, que oferecia a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Ao longo dos anos, o grupo de professores da unidade escolar organizou oficinas temáticas nomeadas de “Oficinas Corpo e Movimento”, em que foram oferecidas atividades de ensino relacionadas com esportes (coletivos, de aventura e de raquete), danças (break e danças urbanas), ginásticas (academia, circo e alternativas), lutas, jogos e brincadeiras.

Martins e Neira (2018) descreveram uma experiência pedagógica realizada em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos localizado na zona oeste do município de São Paulo. A professora de Educação Física tematizou com os/as discentes o slackline. Além de vivenciar essa modalidade radical, os alunos e as alunas refletiram sobre as diversas provas existentes da modalidade e arriscaram algumas manobras durante as aulas.

Assim sendo, concordamos com Maldonado e Silva (2017b), onde o autor e a autora apontam que está nascendo uma nova tradição didático-pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar no Brasil, principalmente porque os/as docentes desse componente curricular não se enxergam mais como recreadores ou treinadores, mas sim como educadores que organizam projetos educativos que valorizam os conteúdos que se relacionam com as manifestações da cultura corporal, estimulando a formação da cidadania dos/das estudantes, principalmente no que se refere ao respeito e valorização da diversidade cultural.

Portanto, esse estudo mostrou que a Educação Física Escolar é um componente curricular de extrema importância em todos os ciclos de escolarização, principalmente no Ensino Médio, já que os/as jovens podem



participar de experiências educativas que estimulam debates relacionados com aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos, fisiológicos e biológicos que perpassam as práticas corporais, estimulando assim a formação do seu pensamento crítico (MALDONADO; NOGUEIRA; SILVA, 2018).

Para que o leitor e a leitura possam visualizar a quantidade de temas e conteúdos que foram problematizados durante as aulas de

Educação Física no ambiente educacional relacionado com esse estudo e nas escolas em que professores e professoras do componente organizaram projetos educativos que citamos nessa pesquisa, organizamos o quadro a seguir.

Salientamos que os conhecimentos destacados em negrito foram os conteúdos encontrados nessa pesquisa e os demais na literatura da área.

Quadro 2 – Temas e conteúdos problematizados nas aulas de Educação Física em diferentes ciclos de escolarização

TEMAS
Esportes, Danças, Lutas, Ginásticas, Jogos e Brincadeiras
CONTEÚDOS
Utilização de anabolizantes nas práticas corporais, racismo nas práticas corporais, machismo nas práticas corporais, homofobia nas práticas corporais, corrupção nas práticas corporais, manipulação da mídia sobre os conhecimentos relacionados com as manifestações da cultura corporal, a relação entre atividade física e saúde, esportes contemporâneos, religião e práticas corporais, política e práticas corporais, inclusão social pelo esporte, terrorismo e práticas corporais, vida dupla dos atletas, suplementos alimentares, desidratação, emagrecimento e práticas corporais, alongamento, aquecimento e práticas corporais, substratos energéticos para a prática esportiva, capacidades física e práticas corporais, desenvolvimento humano e práticas corporais, treinamento de musculação, espaços de lazer, violência nos estádios de futebol , luta de classe e a prática esportiva, existência de esportes para meninos e meninas, marcos legais do esporte feminino, espaço das mulheres no esporte, influência da mídia esportiva na reprodução de masculinidades e feminilidades, investimentos e patrocínios no esporte feminino, manifestações de futebol existentes, estereótipos do futebol na sociedade, produção de um jogo de futebol envolvendo todos os seus atores e influência da mídia no futebol, gestos do slackline, modalidades existentes no slackline, gestos de esportes coletivos, gestos de esportes com raquete, gestos da capoeira, elementos históricos da cultura afro-brasileira relacionados com a capoeira, gestos das brincadeiras de matrizes africanas, gestos das brincadeiras dos povos indígenas brasileiros, gestos das brincadeiras de outras culturas e países, gestos do samba, diferentes ritmos relacionados com o samba, instrumentos musicais utilizados para compor as músicas de samba, influência da mídia na organização das escolas de samba, relação da cultura africana com o samba, gestos da dança de salão, gestos das danças urbanas, gestos do break, gestos da ginástica de academia, gestos das ginásticas alternativas, gestos do circo, gestos de lutas.
CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO
Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos.
AUTORES E AUTORAS
Almeida Júnior e Oliveira (2017); Bocchini (2017); Bonetto (2018); Cin e Kleinubing (2015); Maldonado (2014); Martins e Neira (2018); Rocha, Oliveira e Machado (2017); Sousa e colaboradores (2014); Tavares e Tavares (2017).

Fonte: construção dos autores

Ao analisar os conteúdos que foram desenvolvidos nas aulas de Educação Física, podemos observar que eles possuem relação com conhecimentos históricos, políticos, econômicos,

sociais, biológicos e fisiológicos que se relacionam com as práticas corporais, assim como pode ser observado no esquema a seguir.



Figura 1 – Esquema sobre os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física Escolar



Fonte: construção dos autores

Portanto, defendemos que uma parcela considerável dos professores e das professoras de Educação Física que estão atuando no cotidiano escolar sistematizam as suas aulas tematizando diversos conteúdos com os/as estudantes da Educação Básica, possibilitando que esses/as jovens possam elaborar um pensamento crítico sobre as práticas corporais, exercendo a sua cidadania na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi analisar os conteúdos que os/as estudantes do Ensino Médio estão aprendendo durante as aulas de Educação Física.

Ao finalizar a análise, pudemos identificar que conhecimentos biológicos, fisiológicos, históricos, econômicos, políticos e sociais que se relacionam com as práticas corporais foram identificados nas crônicas escritas, nas charges desenhadas, nas provas, nos trabalhos de pesquisa, na análise de filmes e na realização de coreografias de ginástica geral pelos/pelas alunos/as durante essas aulas.

Esse resultado mostrou que os/as estudantes refletiram e debateram sobre diversos conteúdos que constituem historicamente as manifestações da cultura corporal, possibilitando que eles e elas ampliassem o seu repertório de conhecimentos sobre esses temas, podendo assim, analisar a importância de valorizar as diferenças e lutar por justiça social na sociedade contemporânea.

É de conhecimento de todas as pessoas que os/as jovens que vivem hoje no Brasil recebem influências sobre esses temas de diferentes canais de comunicação. Por conta disso, não é possível afirmar que essas discussões realizadas nas aulas transformaram o comportamento dos/das estudantes, fazendo com que eles compreendessem de forma sistêmica todos os fenômenos relacionados com as práticas corporais. Entretanto, podemos mencionar que trazer essas reflexões para as aulas de Educação Física pode ser um primeiro passo para que os/as alunos/as possam ter maior consciência sobre essas temáticas, que são extremamente complexas e geram diferentes conflitos em diferentes contextos socioculturais, que se intensificam cada vez mais no século XXI.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. Ensino de práticas corporais na Educação de Jovens e Adultos: relato de uma experiência. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar: indícios de mudanças 2**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

BOCCHINI, Daniel. Do batuque à identidade nacional: o samba na Educação Física Escolar. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas Pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar: indícios de mudanças**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. Brincadeiras de “todo mundo”? inspirações pós-coloniais na educação física. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira**. Curitiba, PR: CRV, 2018.

CIN, Jamile Dal; KLEINUBING, Neusa Dendena. Dois pra lá e dois pra cá: as possibilidades da dança de salão nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Pensar a prática**, v. 18, n. 4, p. 796-807, out./dez., 2015.

FILGUEIRAS, Isabel Porto; PACHECO, Mauro Storani. Educação Física integrada a área de linguagens: inovações na prática pedagógica do Ensino Médio. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas Pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2**. Curitiba: CRV, 2017. p. 179-190.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas; Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Ensino dos esportes na escola pública e o desenvolvimento do pensamento crítico de alunos do ensino médio. **Conexões**, v. 3, n. 13, p. 213-230, jul./ set., 2015.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira**. Curitiba, PR: CRV, 2018.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos **Do “rola a bola” à inovação pedagógica nas aulas de educação física escolar: uma análise dos bastidores do cotidiano escolar público**. Curitiba, PR: CRV, 2017a.

_____. Uma nova tradição didático-pedagógica na Educação Física da escola pública brasileira. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar: indícios de mudanças**. Curitiba, PR: CRV, 2017b.

MALDONADO, Daniel Teixeira e colaboradores. Reflexões e desafios de uma experiência pedagógica com a tematização de esportes na escola pública. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de



Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar**: indícios de mudanças 2. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MALDONADO, Daniel Teixeira e colaboradores. Inovação na educação física escolar: desafiando a previsível imutabilidade didático-pedagógica. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, p. 444-458, abr./ jun., 2018.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Reflexões sobre possibilidades para o desenvolvimento da cidadania por meio da educação física no ensino médio. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 3, jul./ set., 2018.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus; NEIRA, Marcos Garcia. Slackline no CIEJA: não é para melhorar o equilíbrio, é por que é... **Conexões**, v. 16, n. 3, p. 382-394, jul./ set., 2018.

NEIRA, Marcos Garcia **Educação física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017.

_____. **Educação física cultural**: relatos de experiência. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

ROCHA, Maria Celeste; OLIVEIRA, Regina Barboza de Oliveira; MACHADO, Thiago da Silva. Capoeira na Educação Infantil: brincando com os saberes da cultura afro-brasileira. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira **Práticas Pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças 2. Curitiba, PR: CRV, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que são conteúdos de ensino? In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira e colaboradores. Apontando possibilidades pedagógicas na Educação Física a partir da mídia-educação. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 5, n. 2, p. 26-40, set., 2014.

TAVARES, Marie Lucie; TAVARES, Anna Carolina. Educação para a diversidade: (des) construindo as relações de gênero e sexualidade nas aulas de educação física escolar no ensino médio. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar**: indícios de mudanças 2. Curitiba, PR: CRV, 2017.

Dados do autor:

Email: annasiqueira92@gmail.com

Endereço: Rua Doutor Jarbas, 232, Tupinambá, Guarulhos, SP, CEP 07263-040, Brasil.

Recebido em: 03/03/2019

Aprovado em: 09/05/2019

Como citar este artigo:

SIQUEIRA, Ana Clara de Souza; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. Prática pedagógica da educação física no ensino médio: a perspectiva dos estudantes do Instituto Federal de São Paulo. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 02, p. 1-12, mai./ ago., 2019.



A UTILIZAÇÃO DE MODALIDADES ESPORTIVAS NÃO TRADICIONAIS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

THE USE OF NON-TRADITIONAL SPORTS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES

LA UTILIZACIÓN DE MODALIDADES DEPORTIVAS NO TRADICIONALES EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Andréa Setsuko Fortuna Tomita

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil

Email: deya_fortuna@hotmail.com

Felipe Canan

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil

Email: felipe.canan@gmail.com

RESUMO

Objetivou-se identificar o panorama de utilização das modalidades esportivas não tradicionais nas aulas de educação física escolar em um município paranaense. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, por meio de aplicação de entrevista semiestruturada a seis professores da rede estadual de ensino, representantes dos seis (100%) colégios da zona urbana do município. Verificou-se que a maioria tem mais de 10 anos de experiência com a educação física escolar, todos trabalham com modalidades esportivas tradicionais e somente três com uma não tradicional cada um. Precariedade de material e espaço são os maiores limitadores ao trabalho com modalidades não tradicionais. Predileções pessoais foram determinantes para sua seleção e cada uma foi trabalhada apenas em uma ou duas semanas no ano. Percebe-se que os casos em que modalidades esportivas não tradicionais são trabalhadas são ínfimos, isolados e aleatórios.

Palavras-chave: Esporte; Cultura corporal; Diretrizes Curriculares.

ABSTRACT

The objective of this study was to identify the panorama of use of non-traditional sports in school physical education classes in a city of Paraná. This is a descriptive research with qualitative approach, by means of the application of semi-structured interviews to six teachers of the state education network, representatives of the six (100%) schools of the municipality urban area. It has been found that most have more than 10 years of experience with physical education. All of them work with traditional sports and only three with one non-traditional each one. Precariousness of material and space are the major limiters to working with non-traditional sports. Personal predilections were decisive for its selection and each one are only worked in one or two weeks a year. It is identified that the cases in which non-traditional sports are worked on are few, isolated and random.

Keywords: Sport; Body Culture; Curricular Guidelines.

RESUMEN

Se objetivó identificar el panorama de utilización de las modalidades deportivas no tradicionales en las clases de educación física escolar en un municipio del Paraná. Se trata de una investigación descriptiva con abordaje cualitativo, por medio de aplicación de entrevista semiestruturada a seis profesores de la red estadual de enseñanza, representantes de los seis (100%) colegios de la zona urbana del municipio. Se



verificó que la mayoría tiene más de 10 años de experiencia con la educación física escolar, todos trabajan con modalidades deportivas tradicionales y sólo tres con una no tradicional cada uno. La precariedad de material y espacio son los mayores limitadores al trabajo con modalidades no tradicionales. Las predilecciones personales fueron determinantes para su selección y cada una fue trabajada en sólo una o dos semanas en el año. Se percibe que los casos en que las modalidades deportivas no tradicionales son trabajadas son ínfimos, aislados y aleatorios.

Palabras clave: Deporte; Cultura Corporal; Directrices Curriculares.

INTRODUÇÃO

A educação física escolar é constituída por um amplo leque de conteúdos, composto pelas diversas manifestações corporais criadas pelo ser humano ao longo da história. Segundo Assumpção, Arruda e Souza (2009), as aulas de educação física escolar têm como objeto o corpo e o movimento, sendo função dessa disciplina na escola abranger as mais variadas formas de cultura corporal.

O professor é o responsável pela construção do conhecimento, apresentando, disponibilizando, criando e construindo em conjunto aos alunos a diversidade da cultura corporal, contribuindo para exploração do corpo e do movimento, para ampliação de conhecimentos a respeito das práticas corporais historicamente construídas e, no fim das contas, para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Em outras palavras, no que diz respeito às práticas corporais, o professor busca o desenvolvimento de saberes procedimentais, conceituais e atitudinais (BRASIL, 1998).

Como colocam Sá e Myskiw (2009), tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), verifica-se que a dimensão procedimental relaciona-se ao saber fazer; a dimensão conceitual ao conhecimento de conceitos e princípios da lógica interna e externa das manifestações da cultura corporal; e a dimensão atitudinal aos valores e princípios éticos envolvidos aos diferentes conteúdos, que permitem ao aluno compreender e emitir juízos de valor sobre sua conduta.

A respeito dos conteúdos de ensino que justificam a presença da educação física na escola e balizam as dimensões de saberes apontadas, verifica-se que na literatura é comum que cada autor defenda seu ponto de vista

epistemológico e didático, delimitando a partir deles os conteúdos de ensino e suas formas de aplicação. Para além do debate acadêmico e ainda que não isentos de influências e preferências teórico-didático-epistemológicas, vários documentos institucionais em âmbito nacional ou estadual são periodicamente desenvolvidos em busca de orientar a construção curricular em cada momento histórico.

Os já citados PCNs (BRASIL, 1998), no que diz respeito ao Ensino Fundamental, apontam que os conteúdos da educação física escolar são objetos de ações e reflexões no universo da cultura corporal, incorporando modalidades de jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica e expressiva, além de conhecimentos sobre o corpo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), documento mais contemporâneo, não diferindo muito dos PCNs, aponta que as práticas corporais tematizadas no âmbito da educação física escolar inserem-se no âmbito da cultura, vez que são produzidas, significadas e ressignificadas pelo ser humano ao longo da história. Ou seja, tratam-se de elementos, manifestações, conteúdos da cultura corporal.

A BNCC (BRASIL, 2017) específica do Ensino Fundamental elenca como conteúdos as modalidades de brincadeira e jogo, esporte, ginástica, dança, luta, prática corporal de aventura e prática corporal no meio líquido. No âmbito particular do esporte, a BNCC (BRASIL, 2017) sugere uma categorização conforme critérios de interação entre os adversários, desempenho motor e objetivos táticos de ação, sugerindo categorias de modalidades esportivas: de marca (comparação de índices alcançados), técnico-combinatórias (julgamento da dimensão estética e grau de dificuldade dos movimentos), de precisão (maior quantidade ou velocidade de



acerto ao alvo), de combate (troca de golpes entre adversários), de campo e taco (rebatida da bola e pontuação a partir dela), de rede, quadra dividida ou parede de rebote (devolução da bola lançada ao adversário) e de invasão ou territoriais (obtenção de pontos a partir do alcance à meta defendida pelo adversário).

Em âmbitos de menor abrangência, é comum que cada estado desenvolva suas próprias diretrizes. No caso do Paraná, *locus* de investigação do presente artigo, encontra-se as Diretrizes Curriculares do Paraná (PARANÁ, 2008) relativas aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, sugerindo para a educação física os “conteúdos estruturantes”: esporte (coletivos, individuais, radicais), jogo e brincadeira (brincadeiras populares, brincadeiras e cantigas de roda, jogos de tabuleiro, jogos cooperativos, jogos dramáticos), ginástica (rítmica, circense, geral, artística, de academia), luta (de aproximação, capoeira, com instrumento mediador, que mantém a distância); e dança (folclóricas, de rua, criativas, circulares, de salão). Assim como os documentos nacionais, tratam tais conteúdos como manifestações da cultura corporal.

Ainda que tais manifestações não sejam idênticas em cada documento, percebe-se que respeitam um padrão de diversificação de conteúdos. Entretanto, apesar da existência de documentos institucionais que buscam nortear quais são esses conteúdos e a respectiva sequência de ensino-aprendizagem a ser desenvolvida na educação física escolar, eles tratam-se somente de diretrizes, parâmetros, referenciais ou orientações curriculares e não de normas legais de cumprimento obrigatório.

A ausência de uma definição e organização obrigatória de conteúdos permite aos professores uma grande discricionariedade na condução de suas aulas. Por vezes, os conteúdos limitam-se a manifestações mais tradicionais da cultura corporal dentro da educação física escolar brasileira ou da região de atuação do professor e/ou àquelas preferidas por ele ou pelos alunos.

Isso não significa que na atuação profissional não possa ou deva ser possibilitada uma margem de discricionariedade, mas sim que

seu excesso e a possível restrição de conteúdos pode gerar alguns problemas, tais como os apontados por Ennis (1999) e Paes (2002). A primeira autora aponta como alguns problemas, dentre outros, o uso de pequenas unidades temáticas com período de instrução reduzidos e a ausência ou fraca sequência pedagógica entre as aulas. O segundo autor, referindo-se ao ensino do esporte, cita como problemas, dentre outros, a fragmentação de conteúdos, que não respeita uma sequência de continuidade e a prática repetitiva, pela qual os mesmos conteúdos são ensinados de maneira idêntica ou semelhante nos diferentes anos de ensino.

Nesse sentido, corroborando a existência dos problemas apresentados pelos autores, a literatura aponta para prevalência de poucas modalidades esportivas trabalhadas em aulas de educação física escolar, normalmente chamadas tradicionais, essencialmente abrangendo futsal/futebol, voleibol, basquetebol e handebol (BETTI, 1999; SOUSA JUNIOR; SOUZA JÚNIOR; POLEZEL, 2008; SÁ; MYSKIW, 2009; GIGLIO, 2011; OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2011; COSTA NETO; SANTOS, 2012; BARROS; REIS, 2013; CANAN; SILVA, 2013; GONZÁLEZ *et al.*, 2014; REMONTE, 2018). Outras modalidades esportivas e outros conteúdos da cultura corporal, tais como modalidades de dança, luta, ginástica, jogo e brincadeira comumente são pouco abordados. Na presente pesquisa o foco encontra-se no eixo “esporte” da cultura corporal.

Numa tentativa inicial de denominação, ou, ao menos identificação do escopo abrangido pelas diferentes modalidades esportivas que não as comumente relacionadas ao termo tradicionais, Tomita e Canan (2015) identificaram os seguintes termos ou expressões: complementares, alternativas, clássicas, novas, não convencionais, pouco conhecidas, diferentes e não tradicionais. Buscando chegar a um denominador comum, os autores verificaram que a expressão “não tradicionais” é utilizada tanto como uma denominação em si própria quanto como uma forma de explicação do que seria o



conjunto de modalidades esportivas que não as tradicionais.

Ou seja, ainda que os diversos autores utilizem os termos/ expressões “complementares”, “alternativas”, etc., é comum que tentem os definir como o conjunto de modalidades que não são tradicionais. Indo além de tal perspectiva, Tomita e Canan (2015) sugerem que a expressão “não tradicional” seria a mais sensata não apenas porque é adotada como forma de explicar as outras denominações, mas também devido à sua neutralidade em simplesmente antagonizar, contrariar o termo “tradicionais”, sem necessariamente adjetivar o conjunto de modalidades que busca denominar.

Tendo as considerações de Tomita e Canan (2015) em conta e o fato de que outros autores não necessariamente se preocuparam em encontrar uma denominação para o grupo de modalidades diferentes do futsal/futebol, voleibol, basquetebol e handebol, optou-se neste artigo pela adoção da expressão “não tradicionais”. Entretanto, vale apontar que a expressão “não convencionais” adotada por Sousa Junior, Souza Júnior e Polezel (2008) também poderia ser adotada, pois acaba atendendo aos mesmos pressupostos apontados por Tomita e Canan (2015).

A prevalência de modalidades esportivas tradicionais não significa que não existam esforços pontuais tendo em vista a diversificação e a amplitude da riqueza de conteúdos da cultura corporal. Em relação ao uso ou não das modalidades esportivas não tradicionais em aulas de educação física escolar, alguns estudos ou relatos foram identificados, a maioria deles tendo como foco o Ensino Médio. Isso sugere a existência de uma lacuna acadêmica em relação à investigação a respeito das modalidades esportivas não tradicionais no Ensino Fundamental.

Oliveira e Albuquerque (2011), investigando a atuação de professores do Ensino Médio identificaram que os mesmos buscaram introduzir modalidades esportivas não tradicionais nas aulas utilizando adaptações de espaços e materiais, conseguindo maior motivação e participação dos alunos. Sá e Myskiw (2009) tecem um relato de experiência a

respeito do ensino do futebol americano, badminton, peteca, beisebol e tênis de campo a uma turma de Ensino Médio, demonstrando que é possível superação das modalidades esportivas não tradicionais, com aceitação e empenho por parte dos alunos.

Souza (2011) investigou as opiniões de 40 alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública, identificando que tinham interesse em aprender modalidades esportivas não tradicionais, dentre as quais, principalmente tênis de mesa, tênis, peteca, *skate*, badminton, futebol americano e *rugby*. Costa Neto e Santos (2012) apresentam uma proposta de utilização e reinvenção do *flagball*, *rugby*, *tchoukball* e *korfball*, aplicando-os em aulas de educação física escolar (não especificam a quais anos escolares), também obtendo resultados positivos. Ono (2011), Abreu e Santos (2011), Soares (2014), Mello e Pinheiro (2014) e Teixeira e colaboradores (2017) apresentam propostas de ensino de modalidades esportivas não tradicionais para o Ensino Médio, respectivamente o *tchoukball*, o *rugby*, o futebol americano, o par *rugby-tag rugby* e o *ultimate frisbee*, todos com adaptações nas regras e uso de jogos reduzidos.

Em relação a estudos que abordaram o Ensino Fundamental, Barros e Reis (2013) desenvolveram um projeto de extensão com crianças de uma escola pública, trabalhando com futebol americano, tênis e *ultimate frisbee*. Os autores apresentam apenas a sistematização para o ensino no tênis de campo, concluído que é possível aplicá-lo em contexto escolar, utilizando adaptações de espaços e materiais. Canan e Silva (2013), entrevistando professores do Ensino Fundamental e Médio, identificaram que a minoria deles trabalhava com modalidades esportivas não tradicionais, mas a maioria trabalhava com outros conteúdos diferentes das modalidades tradicionais (modalidades de jogo, brincadeira e dança, por exemplo).

Ferreira (2006) entrevistou professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio a respeito da inserção da luta em suas aulas. Embora possa ser tratada como um dos eixos específicos da cultura corporal, a luta pode também ser compreendida sob o espectro



esportivo dentro da categoria de modalidades de combate apreçada pela BNCC (BRASIL, 2017). O pesquisador identificou que a maioria dos professores adotava a luta como conteúdo e dentre os que ministravam, a maioria o fazia por meio de vídeos ou de convite a especialistas.

Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012) realizaram um estudo de caso do ensino do futebol sete por parte de um professor de Ensino Fundamental. Apesar de ser uma variante de uma modalidade esportiva tradicional, o futebol sete não deixa de apresentar suas particularidades e a intervenção do professor estudado mostrou-se no sentido de significação e variação do conteúdo a partir de construções coletivas junto aos alunos. Ou seja, o futebol sete acabava servindo como ponto de partida para uma prática variada.

Ginciene, Impolcetto e Darido (2017) apresentam uma proposta de ensino para o tênis na escola sem especificar os anos curriculares aos quais se destina, mas expressamente voltada ao público infantil. Portanto, ao menos tem ênfase no Ensino Fundamental. Os autores baseiam-se em pressupostos da Pedagogia do Esporte para sistematização do ensino de elementos técnicos e táticos especialmente a partir de uma abordagem tática ou, em outras palavras, a partir do próprio jogo/situações de jogo. Apresentam proposições também para adaptações de materiais, para o ensino de alunos com pouca habilidade e para o ensino em turmas com grande quantidade de crianças.

Além dos estudos voltados à realidade escolar, Giglio (2011) apresenta um projeto de ensino no qual acadêmicos do curso de Educação Física ministraram aulas de modalidades esportivas não tradicionais aos seus colegas, identificando grande interesse e aceitação.

Tendo em vista os problemas relativos à educação física escolar, muitos dos quais relacionados à pequena diversificação de conteúdos, mas ao mesmo tempo considerando as possibilidades de adoção de modalidades esportivas não tradicionais apontadas pela literatura, traçou-se como objetivo desta pesquisa identificar o panorama de utilização das modalidades esportivas não tradicionais nas

aulas de educação física escolar em um município do interior do Paraná.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa realizada e concluída no ano de 2017, como forma de conclusão de curso de graduação em Licenciatura em Educação Física. Apresenta abordagem qualitativa e objetivos descritivos. Pesquisas qualitativas buscam um aprofundamento do objeto, em razão de não apenas quantificar indicadores, mas também de explicar o porquê dos acontecimentos sociais. Pesquisas descritivas têm como objetivo descrever fatos sobre fenômenos ou populações (GIL, 2008).

Foi desenvolvida por via de um roteiro de entrevista semi-estruturada aplicado a seis professores de educação física escolar da rede estadual de ensino, atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental, cada qual representando um dos seis (100%) colégios da zona urbana de um município do interior do Paraná. A seleção do professor dentro de cada colégio deu-se de maneira aleatória.

Inicialmente foi estabelecido contato com a direção do colégio, que permitiu o contato com os professores. Posteriormente foi agendado um horário individual com cada professor, a fim de realizar a entrevista no próprio colégio. Todos os participantes foram cientizados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e a todos foi garantido o anonimato de suas identidades, dos colégios e do próprio município. Por se tratar de um município de pequeno porte, seria possível que algum professor pudesse ser identificado a partir da descrição dos dados da pesquisa, o que determinou a opção pela omissão também do nome do colégio e do município.

Todos os participantes concordaram espontaneamente em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram realizadas pessoalmente, sempre gravadas por aparelho celular, transcritas e conferidas pelos autores. Nesse processo, quando um dos autores realizava a transcrição, o outro fazia sua posterior



avaliação, comparando com a gravação. Quando surgia alguma discordância, os autores reuniam-se para resolvê-la.

Na entrevista semi-estruturada, segundo Marconi e Lakatos (2003) existe um roteiro prévio de questões, mas o pesquisador possui liberdade para realizar ajustes ou inserir novas perguntas que se apresentarem necessárias. Neste tipo de entrevista, o pesquisador mantém-se neutro, sem expressar opiniões e sentimentos. A entrevista foi desenvolvida pelos autores e passou por um processo de avaliação e adequação realizado por quatro professores da Universidade a qual os autores são vinculados, todos com, no mínimo, o título de mestre. A partir da apreciação de cada professor, foram realizadas adequações de conteúdo e vocabulário no roteiro de entrevista.

No produto final, a entrevista acabou sendo dividida em quatro blocos de questões-base: formação e atuação; diagnóstico; motivações e critérios para a seleção das modalidades; como ocorre a aplicação. Especificamente o bloco de formação e atuação buscou identificar um perfil social do participante, averiguando questões como sexo, faixa etária, grau e locais de formação, tempo de experiência, atuação profissional, entre outros.

No bloco de diagnóstico buscou-se verificar quais modalidades esportivas tradicionais e não tradicionais eram trabalhadas pelo participante. No bloco de motivações e critérios para seleção buscou-se compreender as razões e as formas de seleção das modalidades esportivas tradicionais e não tradicionais trabalhadas. Ao mesmo tempo buscou-se compreender razões para não utilização de modalidades esportivas não tradicionais, se e quando fosse o caso.

No bloco da forma de aplicação, a intenção foi adquirir uma ideia geral a respeito de como o participante organizava e ministrava as modalidades esportivas não tradicionais e os conteúdos de maneira geral. Abordou-se questões como a divisão de conteúdos ao longo do bimestre e do ano letivo, as adaptações realizadas para o ensino das modalidades esportivas não tradicionais e ideias gerais sobre o próprio processo de ensino (por jogos, por técnicas isoladas, por situações, pelo jogo

formal, outros). Para compreender a lógica de aplicação das modalidades esportivas não tradicionais dentro do contexto geral das aulas, procurou-se saber também, em linhas gerais, como eram trabalhadas as modalidades esportivas tradicionais.

A análise foi realizada a partir das mesmas categorias relativas aos blocos do roteiro de entrevista, o que não excluiu a possibilidade de abordagem de outras questões, caso surgissem a partir das respostas. Este procedimento é próprio de trabalhos que utilizam como principal instrumento, a entrevista semiestruturada (MARCONI; LAKATOS, 2003). Para apresentação dos resultados e garantindo o anonimato dos professores, todos foram categorizados/representados pela sigla "P", sendo: professor 1 – P1; professor 2 – P2; professor 3 – P3; professor 4 – P4; professor 5 – P5 e professor 6 – P6.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No bloco de formação e atuação verificou-se que quatro participantes eram do sexo feminino e dois do sexo masculino. Todos formaram-se na única universidade pública do município e todos têm curso de especialização, sendo quatro em áreas relacionadas com o ambiente escolar (educação física escolar, educação especial, educação infantil e educação do campo) e dois na área do treinamento esportivo. Em relação à experiência profissional, a maioria (F = 4 ou 66,67%) tinha mais de 10 anos de atuação na educação física escolar e todos ministravam ou já haviam ministrado aulas para todos os anos finais do Ensino Fundamental.

Nenhum professor trabalhava na rede privada ou municipal de ensino, mas quatro deles atuavam em mais de um colégio estadual. Além disso, três relataram ministrar treinamento de futsal e uma relatou ministrar aula de dança, todos em projetos de contraturno escolar na própria rede estadual de ensino. Cinco professores eram concursados e um atuava sob o regime de processo seletivo simplificado para professores temporários (PSS). Apenas um deles atuava em âmbito escolar a menos de um ano e



cinco deles atuavam com carga horária semanal mínima de 30 horas. Um dos professores tinha carga horária semanal reduzida porque encontrava-se cursando o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), serviço de formação continuada ofertado pela Secretaria da Educação do estado do Paraná.

No bloco de diagnóstico identificou-se que todos os professores trabalhavam com modalidades esportivas tradicionais e somente 3 (50%) relataram trabalhar com modalidades esportivas não tradicionais e apenas em caráter eventual, sendo citados o futebol americano (P1), o tênis de mesa (P2) e o tênis de campo (P4). P1 tratava-se da única professora contratada sob o regime de PSS, sendo formada há seis anos e com cinco anos de experiência na educação física escolar. P2 era uma professora formada há quatro anos, mas com apenas um ano de experiência na educação física escolar. E P4 era um professor com mais de 20 anos de formação e atuação.

O fato de duas professoras que trabalhavam com modalidades esportivas não tradicionais serem as que tinham menor experiência e menos tempo de formação na educação física escolar mostra-se um indicativo de que é possível que o paradigma de domínio das modalidades esportivas tradicionais venha começando a se modificar. Ainda que o uso de tais modalidades tenha mostrado-se embrionário mesmo no caso dessas professoras, elas representam 100% dos participantes da pesquisa com experiência profissional menor do que 10 anos. Importante esclarecer que isso não significa necessariamente que professores mais experientes não possam desenvolver conteúdos não tradicionais, como apresentado por Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012) no estudo de caso apresentado.

A professora P2 informou ainda que trabalhava o conteúdo dança a fim de deixar claro que não se restringia às modalidades esportivas tradicionais. Entretanto, ao mesmo tempo acabou demonstrando certa dificuldade em diferenciar os eixos/conteúdos da cultura corporal (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017; PARANÁ, 2008), vez que a entrevista

apresentava como escopo apenas o eixo “esporte”.

Este quadro geral de pouca prevalência de modalidades não tradicionais corrobora os apontamentos feitos pela literatura (BETTI, 1999; FERREIRA, 2006; SOUSA JUNIOR; SOUZA JÚNIOR; POLEZEL, 2008; SÁ; MYSKIW, 2009; GIGLIO, 2011; OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2011; COSTA NETO; SANTOS, 2012; BARROS; REIS, 2013; CANAN; SILVA, 2013; GONZÁLEZ *et al.*, 2014; REMONTE, 2018) e contraria as diretrizes nacionais e regionais em geral (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017; PARANÁ, 2008), que sugerem e orientam para o desenvolvimento de conteúdos diversificados em todos os eixos da cultura corporal. Ainda que o fato dos professores abordarem as modalidades esportivas tradicionais indique que estão contemplando o eixo “esporte”, isso não significa que estão o atendendo de maneira plena, pois muitas modalidades acabam sendo negligenciadas, deixando de serem conhecidas e vivenciadas pelos alunos.

No bloco de motivações e critérios para seleção das modalidades esportivas verificou-se que os maiores empecilhos apontados para não se trabalhar com as não tradicionais foram a precariedade de material e espaço, a curta duração e a pouca quantidade de aulas.

No caso das modalidades esportivas não tradicionais trabalhadas, predileções pessoais foram determinantes para sua seleção. As motivações foram provenientes de interesse próprio, sendo que nenhum professor realizou algum curso para conhecimento ou aperfeiçoamento na modalidade. A resposta da professora P2 chama atenção nessa questão:

[...] tênis de mesa acho que todos os professores de Educação Física do colégio trabalham, porque, mesmo porque às vezes a gente não tem a quadra ou o ginásio disponível, aí a gente trabalha com o tênis de mesa.

Percebe-se que a opção pelo tênis de mesa veio em razão da limitação de espaço, vez que muitos professores ministravam aulas no mesmo horário. Tal caso demonstra que uma das possíveis razões para a adoção de modalidades



esportivas não tradicionais como conteúdo da educação física escolar encontra-se na necessidade de alternar e reinventar espaços diferentes da quadra poliesportiva para prática, corroborando o que sugerem Sousa Junior, Souza Júnior e Polezel (2008), Sá e Myskiw (2009), Abreu e Santos (2011), Giglio (2011), Oliveira e Albuquerque (2011), Ono (2011), Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012), Costa Neto e Santos (2012), Barros e Reis (2013), Mello e Pinheiro (2014), Soares (2014), Ginciene, Impolcetto e Darido (2017) e Teixeira e colaboradores (2017).

No caso do professor P4, a opção por trabalhar com o tênis de campo deu-se porque o colégio tinha material e espaço suficientemente adequados para prática. O professor P4 explica que

[...] O nosso espaço, aqui no colégio... eu creio que é privilegiado temos uma quadra externa de qualidade e um ginásio à disposição, podendo assim trabalhar o tênis de quadra simultaneamente nos dois espaços físicos.

Ainda que houvesse espaço suficiente, mesmo não se tratando de uma quadra específica para tênis de campo, não necessariamente era essa a única razão para que o professor ministrasse tal modalidade, vez que nem todos os professores do colégio o faziam. A motivação de P4 para o ensino do tênis de campo deu-se em razão de sua ligação com a modalidade, no sentido de ser praticante e de ter amigos especializados em seu ensino e treino. P4 menciona ainda que sempre interessou-se em conhecer modalidades esportivas diversificadas, o que o teria levado à prática e posterior ensino do tênis de campo.

Em relação ao futebol americano, a professora P1 explica que sua inserção nas aulas deu-se porque possuía uma bola em casa, que utilizava para brincar com os sobrinhos, entusiastas da modalidade. Como tinha o material (ainda que único), algum conhecimento e alguma prática, decidiu levar a experiência para o contexto escolar, ministrando o conteúdo em suas aulas.

A partir da análise dos casos específicos, identifica-se que a adoção de modalidades esportivas não tradicionais como conteúdo das

aulas de educação física escolar no contexto estudado representou uma exceção motivada por razões aleatórias. Ou seja, a diversificação, além de mínima, não decorreu da lógica de atendimento a um currículo estruturado, recomendado por alguma diretriz nacional ou estadual, mas da predileção de cada professor.

Embora existam diretrizes curriculares tendo em vista oferecer ao menos critérios mínimos para a organização de um currículo anual e de longo prazo, relativo ao conjunto de anos escolares (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017; PARANÁ, 2008), ainda percebe-se dificuldades dos professores em adotá-las, especialmente porque mantém-se reféns das modalidades esportivas tradicionais. Ainda que nenhum dos professores entrevistados tenha justificado a exclusividade ou predominância de adoção das modalidades esportiva tradicionais em razão de terem sido atletas de alguma delas, Oliveira e Albuquerque (2011) identificaram tal quadro.

No contexto da presente pesquisa, uma resposta do professor P5 mostra-se bastante explicativa sobre a opção pelas modalidades esportivas tradicionais. Ele afirmou que não trabalhava com modalidades esportivas não tradicionais porque a quantidade de aulas no ano era muito pequena e ainda tinha diminuído naquele ano, praticamente não havendo tempo hábil nem mesmo para ministrar as modalidades esportivas tradicionais.

Esse relato ilustra um quadro comum na educação física escolar, no qual o ano letivo é dividido em quatro bimestres, cada um abrangendo uma das modalidades esportivas tradicionais, com a mesma sequência repetindo-se todos os anos com poucas alterações, podendo gerar saturação e/ou insatisfação por parte dos alunos (BETTI, 1999; OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2011; COSTA NETO; SANTOS, 2012).

Essa lógica do ensino exclusivo das modalidades esportivas tradicionais que encontra-se alicerçada no contexto da educação física escolar corrobora os apontamentos de Ennis (1999) e Paes (2002) em relação aos problemas do ensino do esporte, especialmente de repetição de conteúdos ao longo dos anos de ensino. Ao mesmo tempo não deixa de contribuir



para que a educação física escolar acabe perdendo legitimidade no contexto escolar. Tanto é que o próprio professor P5 relatou que a carga horária da educação física no ensino fundamental no estado do Paraná tinha recentemente diminuído de três para duas aulas semanais.

Isso porque, quando os professores privilegiam e repetem determinados conteúdos e não abordam outros ou o fazem por mera predileção, acabam demonstrando para comunidade escolar e sociedade como um todo que a educação física escolar não tem um corpo de conhecimentos historicamente construído e uma sequência de ensino-aprendizagem desses conhecimentos. Em outras palavras, ainda que a área acadêmica da Educação Física saiba que existem necessidades humanas relativas ao uso do movimento humano e que tal uso comumente é sistematizado por um conjunto de manifestações físicas/corporais sumariamente chamado de cultura corporal, esse conhecimento não chega ou chega de maneira muito limitada à sociedade em geral, que acaba, em consequência, o desconhecendo.

Betti (1999), já na década de 1990 apontava para perda de espaço da educação física escolar em relação a outras disciplinas, eminentemente em razão da seleção pobre de poucos conteúdos (as modalidades esportivas tradicionais) e sua repetição ao longo dos anos de ensino.

Em contrapartida, em parte justificando alguns porquês de não trabalharem com modalidades esportivas não tradicionais, os professores participantes da pesquisa mencionaram a falta de material e espaço apropriado, como anteriormente citado. Esta, na realidade é a principal razão, incidente e recorrente nas respostas de todos os professores, para que modalidades esportivas não tradicionais não fossem trabalhadas. Ao mesmo tempo em que, tendo-se ciência da existência de diretrizes orientadoras, a não adoção de determinados conteúdos ou sua seleção a partir de predileções presente-se como um problema em relação à própria atuação dos professores, não se pode questionar as dificuldades materiais com as quais se deparam.

Oliveira e Albuquerque (2011) também identificaram como uma das principais razões relatadas por professores para não trabalharem com modalidades esportivas não tradicionais a ausência de condições estruturais. Por seu turno, Ferreira (2006) sobre as lutas e Canan e Silva (2013) sobre o basquete de rua (*streetball*), diferentemente, identificaram que o principal empecilho apontado pelos professores para trabalhar com tais práticas é a falta de conhecimento específico a respeito.

Barros e Reis (2013) buscando compreender as razões para prevalência das modalidades esportivas tradicionais nas aulas de educação física escolar entendem que a estrutura física não é apenas um elemento limitador da diversificação de conteúdos, mas também um elemento de geração de comodidade ao professor. Segundo os autores, o desenvolvimento das modalidades esportivas tradicionais demanda somente uma bola e uma quadra poliesportiva ou algum espaço semelhante com piso plano, tornando cômodo para o professor ministrá-las. Por essa lógica, considerando que modalidades esportivas não tradicionais muitas vezes necessitam somente das mesmas condições das tradicionais, restaria compreender que são preteridas no contexto escolar em razão do pouco interesse dos professores em conhecê-las, estudá-las e ministrá-las. Como estariam acomodados com a estrutura existente e o ensino das modalidades esportivas tradicionais, pouco se interessariam em buscar novos conteúdos, ainda que, com isso, possam acabar contrariando as diretrizes nacionais e/ou regionais.

No que diz respeito ao bloco de aplicação foi possível observar que todas as modalidades esportivas tradicionais (basquetebol, futebol/futsal, handebol e voleibol) eram trabalhadas por todos os professores em todos os anos de ensino. A divisão de cada qual em cada ano dava-se por bimestre, por semana ou a critério do próprio professor (particularmente no caso de P5). O professor relatou que, em decorrência da preferência dos alunos, privilegiava o futsal, intercalando-o semanalmente com as demais modalidades tradicionais. Numa semana o futsal, na outra o



basquetebol, na próxima o futsal, então o handebol e assim por diante. O caso da divisão semanal dava-se em decorrência de um rodízio de espaços físicos combinado entre os professores do colégio.

Em relação aos casos específicos das modalidades esportivas não tradicionais, os professores apresentaram poucos detalhes, basicamente restringindo-se a afirmar que dedicavam apenas entre uma e duas semanas ao desenvolvimento da elegida. O professor P4 informou que trabalhava também com bases teóricas de todos os conteúdos, incluindo-se aí as modalidades esportivas tradicionais e o tênis de campo.

Somente a professora P1 apresentou um pouco mais de detalhes a respeito da forma como ministrava o futebol americano. Afirmou que fazia adaptações visando a prática da modalidade na quadra poliesportiva e a diminuição do contato físico, mesclando com regras do futsal e handebol. A professora pouco especificou quais eram as adaptações e quais regras utilizava do futsal e handebol, mas relatou que incluía

[...] essas regras até por causa do perigo, né?! Da questão de tomar a bola que é meio agressivo, então a gente vai com calma e utiliza as regras dessas modalidades pra conter os ânimos dos alunos, eles adoram.

Uma das adaptações relatadas era que o portador da bola deveria quicá-la (no caso de uso de bolas redondas e não da bola oval) ou utilizar os três passos do handebol, sendo possível aos defensores apenas tentarem roubá-la, mas sem exercerem o contato físico.

Sá e Myskiw (2009) mencionam que em sua experiência identificaram boa aceitação dos alunos em relação às modalidades não tradicionais na escola, principalmente porque foram adaptadas ao contexto em questão. Na realidade, como visto, adaptações são mencionadas por autores em geral que discutem a temática do ensino de modalidades esportivas não tradicionais, como por exemplo, além de Sá e Myskiw (2009, também Abreu e Santos (2011), Giglio (2011), Oliveira e Albuquerque (2011), Ono (2011), Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012), Costa Neto e Santos (2012), Barros e Reis (2013), Mello e Pinheiro (2014), Soares (2014),

Ginciene, Impolcetto e Darido (2017) e Teixeira e colaboradores (2017), fazendo parte da própria lógica de ensino-aprendizagem dos conteúdos da educação física escolar em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que, na realidade estudada, assim como apontado pela literatura, as modalidades esportivas tradicionais são prevalentes. Os casos em que modalidades não tradicionais são trabalhadas mostram-se isolados e aleatórios, sem critérios mais definidos para sua seleção e com tempo mínimo para seu desenvolvimento. As condições materiais e físicas são os principais fatores mencionados para que modalidades esportivas não tradicionais não sejam ministradas.

Ainda que o percentual de professores que trabalham com modalidades esportivas não tradicionais seja idêntico ao daqueles que não o fazem, a quantidade de modalidades elegidas e o tempo destinado às mesmas são ínfimos se comparados às tradicionais.

A partir das entrevistas, percebeu-se que a ausência de modalidades não tradicionais nas aulas de educação física escolar mostrou-se um acontecimento comum não apenas porque verificou-se que ela ocorre de fato, mas também porque identificou-se que sua inclusão nas aulas não é necessariamente uma preocupação dos professores. Em outras palavras, a adoção exclusiva ou predominante das modalidades esportivas tradicionais mostrou-se algo normal, natural para os professores.

Não se pode perder de vista que a maioria dos estudos trazidos à discussão no presente artigo trata do Ensino Médio, sugerindo que é nesta etapa curricular que vem existindo uma maior preocupação com a adoção de modalidades esportivas não tradicionais. Isso não significa que tais conteúdos não componham o quadro do Ensino Fundamental, até porque são sugeridos pelas diretrizes curriculares analisadas. Mas a baixa quantidade de estudos relativos ao Ensino Fundamental sugere o delineamento de uma lacuna acadêmica, passível de ser diminuída com o presente artigo.



Embora todos os colégios da região urbana do município estudado tenham sido abrangidos, a pequena amostra de apenas seis professores mostra-se como uma limitação da pesquisa. Mas, ainda que, em decorrência disso os resultados não possam ser generalizados, corroboram a literatura. Outra possível limitação encontra-se no fato de que o presente texto apresenta alguns problemas relativos à realidade da educação física escolar pesquisada, mas não necessariamente possibilidades de resolução dos mesmos. Em contrapartida, a apresentação de literatura e de documentos institucionais e o

diálogo tecido com ambos permite ao leitor buscar nos próprios materiais, diferentes opções para prática variada, vez que muitos deles têm caráter propositivo e/ou relatam experiências entendidas como positivas.

Sugere-se que sejam realizados estudos semelhantes com maior amostragem e também buscando compreender mais profundamente as formas de aplicação de modalidades esportivas não tradicionais trabalhadas pelos professores, tendo em vista conhecer e difundir boas práticas que possam servir de exemplo a outros profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marlon Altavini de; SANTOS, Sérgio Luiz Gibim dos. A inclusão do rugby na educação física escolar: notas para a construção de uma abordagem de ensino. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 5º, 2011. **Anais...** Londrina, PR: UEL, p. 1-9. Disponível em: <<http://www.conpef.com.br/anteriores/2011/artigos/26.pdf>>. Acesso em 13 mai. 2019.

ASSUMPTÃO, Claudio de Oliveira; ARRUDA, Débora Paes de; SOUZA, Thiago Mattos Frota de. Utilização de materiais alternativos nas aulas de educação física: exercitando a criatividade. **Anuário da produção acadêmica docente**, v. III, n. 4, p. 271-279, 2009. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2011/09/1-utilizacao-de-materiais-alternativos-nas-aulas-de-educacao-fisica-exercitando-a-criatividade-2010.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BARROS, Patrícia Maira; REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos. Uma proposta de sistematização dos esportes não convencionais para as aulas de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental: o caso do tênis. **EFDeportes.com**, v. 18, n. 186, p. 1-10, nov., 2013.

BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25 - 31, jun. 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CANAN, Felipe; SILVA, Rogério Vaz da. Considerações histórico-sociológicas acerca do basquete de rua e suas possíveis relações com a educação física escolar. **Caderno de educação física e esporte**, v. 11, n. 1, p. 65-77, jan./jun. 2013.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O esporte como conteúdo da educação física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". **Movimento**, v. 18, n. 04, p. 55-75, out/dez de 2012.



COSTA NETO, Júlio Vicente da; SANTOS, Sidney dos. A reinvenção dos esportes alternativos nas aulas de educação física. **Revista mineira de educação física**, Viçosa, MG, Edição Especial, n. 1, p. 682-692, 2012.

ENNIS, C. D. Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. **Sport, Education and Society**, v. 4, n. 1, p. 31-49, 1999.

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

GIGLIO, Sérgio Settani. Tchoukball: que esporte é esse? **Cadernos de Formação RBCE**, v. 2, n. 1, p. 56-68, jan. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GINCIENE, Guy; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina Darido. Possibilidades pedagógicas para o ensino do tênis na escola. **Conexões**, v. 15, n. 4, p. 505-521, out./dez. 2017.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime e colaboradores. Sentidos e significados do ensino do esporte na educação física escolar: descolamentos históricos e proposições contemporâneas. In: MARINHO, Alcyane; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (Orgs.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis, SC: EdUEDESC, 2014.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MELLO, Júlio Brugnara; PINHEIRO, Eraldo dos Santos. O rugby na educação física escolar: relato de uma prática. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 5, n. 1, p. 20-32, mar. 2014.

OLIVEIRA, Vanessa Duarte de; ALBUQUERQUE, Luis Rogério. Esportes complementares na educação física escolar do ensino médio. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, X, 2011. **Anais...** Curitiba, PR: PUCPR, p. 5179-5191.

ONO, Cesar Keiki Nakano. **Proposta do esporte tchoukball nas aulas de educação física**. 2011. 29f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011.

PAES, Roberto Rodrigues. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JUNIOR, Dante. (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: educação física**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

REMONTE, Jarbas Gomes. Esporte de rendimento x educação física escolar: dá jogo? In: REMONTE, Jarbas Gomes; POLITO, Luis Felipe Tubagi (Orgs.). **Educação física e esporte de alto rendimento: dá jogo?** Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2018.



SÁ, João Júnior de; MYSKIW, Mauro. Transformação didático-pedagógica e o ensino de novos esportes no ensino médio: um relato de experiência. **Caderno de Educação Física**, v. 8, n. 14, p. 85-93, 1. sem., 2009.

SOARES, Reinaldo Pires. **Futebol americano enquanto conteúdo na educação física escolar do ensino médio**. 2014. 84f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2014.

SOUSA JUNIOR, João Ramos de; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; POLEZEL, Karina. Oficina de esportes não convencionais. In: CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, II, 2008. **Anais...** Rio Claro, SP: UNESP, p. 1-13.

SOUZA, Rafael Hideki de. **Esportes alternativos nas aulas de educação física**. 2011. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011.

TEIXEIRA, Joana e colaboradores. Contributos práticos para operacionalização do frisbee na escola. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESPORTO E CIÊNCIA, 2017. **Anais...** Funchal, Portugal: Universidade da Madeira, p. 169-176. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.13/2044>>. Acesso em 13 mai. 2019.

TOMITA. Andréa Setsuko Fortuna; CANAN, Felipe. Modalidades esportivas “não tradicionais” – primeiros caminhos para uma denominação. In: CONGRESSO REGIONAL DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, I, 2015. **Anais...** Marechal Cândido Rondon, PR: UNIOESTE, p. 17. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B6i-nqv0JJdEaGFjQVRzcWtmSnM/view>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

Dados do autor:

Email: deya_fortuna@hotmail.com

Endereço: Rua Pernambuco, 1777, Centro, Marechal Cândido Rondon, PR, CEP 85960-000, Brasil.

Recebido em: 25/03/2019

Aprovado em: 23/05/2019

Como citar este artigo:

TOMITA, Andréa Setsuko Fortuna; CANAN, Felipe. A utilização de modalidades esportivas não tradicionais em aulas de educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 02, p. 13-25, mai./ ago., 2019.



ASPECTOS SOCIOEDUCATIVOS E PEDAGÓGICOS DE UM PROJETO SOCIAL: PERSPECTIVAS DE PROFISSIONAIS E PARTICIPANTES

SOCIO-EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF A SOCIAL PROJECT: PROSPECTS OF PROFESSIONALS AND PARTICIPANTS

ASPECTOS SOCIOEDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS DE UN PROYECTO SOCIAL: PERSPECTIVAS DE PROFESIONALES Y PARTICIPANTES

Lilian Aparecida Ferreira

Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, Brasil
Email: lilian.ferreira@unesp.br

Fernando Pagliarini Marrero

Prefeitura Municipal de Araraquara, Araraquara, São Paulo, Brasil
Email: ferpmarrero@gmail.com

Glauco Nunes Souto Ramos

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil
Email: glaramos@terra.com.br

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar os aspectos socioeducativos e pedagógicos de um projeto social de boxe nas perspectivas dos profissionais nele atuantes e de seus participantes. A pesquisa caracterizou-se pela observação estruturada e por entrevistas semiestruturadas e estruturadas com três profissionais e sete alunos de um projeto social de uma cidade do interior de São Paulo. Nos aspectos socioeducativos, a expectativa dos profissionais se pautou por uma suposta aprendizagem positiva voltada para construção da cidadania, enquanto a dos alunos em tornarem-se lutadores, com participação em competições. Sobre os aspectos pedagógicos, os profissionais relataram o uso de dinâmicas lúdicas em suas aulas que não foram identificadas nas observações. Revela-se um duplo desafio ao projeto analisado: diálogo entre os diferentes valores buscados e reflexões sobre a desnaturalização do ensino do boxe.

Palavras-chave: Projeto Social; Aspectos Socioeducativos; Aspectos Pedagógicos; Boxe.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the socio-educational and pedagogical aspects of a social boxing project in the perspectives of the professionals in it and their participants. The research was characterized by structured observation and structured interviews with three professionals and seven students from a social project of a city in the interior of São Paulo. In the socio-educational aspects, the expectations of the professionals were based on a supposed positive learning aimed at the construction of citizenship, while the of the students in becoming fighters, with participation in competitions. Regarding the pedagogical aspects, the professionals reported the use of playful dynamics in their classes that were not identified in the observations. It reveals a double challenge to the project analyzed: dialogue between the different values sought and reflections on the denaturalization of boxing teaching.

Keywords: Social Project; Socio-educational Aspects; Pedagogical Aspects; Boxing.

RESUMEN



El objetivo de esta investigación fue analizar los aspectos socioeducativos y pedagógicos de un proyecto social de boxeo en las perspectivas de los profesionales en él actuantes y de sus participantes. La investigación se caracterizó por la observación estructurada y por entrevistas semiestructuradas y estructuradas con tres profesionales y siete alumnos de un proyecto social de una ciudad del interior de São Paulo. En los aspectos socioeducativos, la expectativa de los profesionales se pautó por un supuesto aprendizaje positivo hacia la construcción de la ciudadanía, mientras que la de los alumnos en convertirse en luchadores, con participación en competiciones. Sobre los aspectos pedagógicos, los profesionales relataron el uso de dinámicas lúdicas en sus clases que no fueron identificadas en las observaciones. Se revela un doble desafío al proyecto analizado: diálogo entre los diferentes valores buscados y reflexiones sobre la desnaturalización de la enseñanza del boxeo.

Palabras clave: Proyecto Social; Aspectos Socioeducativos; Aspectos Pedagógicos; Boxeo.

INTRODUÇÃO

De acordo com Zaluar (1994) os projetos sociais surgem no Brasil no final da década de 1970 e prosseguem pelos anos de 1980 como uma medida emergencial para os problemas socialmente destacados em nosso país, como: desigualdades, pobreza, desequilíbrio social. Neste contexto sociopolítico e econômico, os projetos sociais se estabeleceram como programas alternativos para complementar ou substituir processos educativos formais, destacadamente para as classes de menor poder aquisitivo.

Nos dias atuais, considerando a democratização e acesso à educação escolar pública, os projetos sociais esportivos, embora não sejam centrados na substituição da escola, ainda alimentam o objetivo de preencher o tempo de crianças, adolescentes e jovens, principalmente no contra turno escolar, assumindo como meta a ocupação do tempo livre de tais sujeitos, de modo a tirá-los das ruas, das drogas e de más companhias (FREITAS, 2010; SOUZA et. al., 2010; HIRAMA; MONTAGNER, 2012).

Como podemos perceber há uma aposta no reconhecimento benevolente e salvador do esporte nos projetos sociais. Todavia, Thomassim e Stigger (2009) alertam para o fato de que o esporte, mesmo em projetos sociais, também pode ensinar, por exemplo, o desrespeito, burlar regras para obtenção da vitória a qualquer custo, violência. Neste sentido, uma visão maniqueísta do esporte pode comprometer seu entendimento nos afastando da possibilidade de reconhecê-lo como uma prática social heterogênea, que possui

múltiplos valores e sentidos.

A construção desta multiplicidade de sentidos se materializa, como apontam Kravchychyn e Oliveira (2015), nas pesquisas que vem sendo realizadas sobre a temática projetos sociais esportivos. Os autores identificaram que, entre 2004 e 2013, ainda que várias produções acadêmicas sobre o assunto tenham se pautado ora em defesa dos projetos sociais para a cidadania e o combate à vulnerabilidade social ora para a crítica a um modelo neoliberal para os projetos, há outras que vem transitando em uma terceira frente, especialmente priorizando os aspectos socioculturais, pedagógicos e administrativos dos projetos sociais esportivos.

Desta terceira frente de investigações, o estudo de Castro e Souza (2011) ao analisarem o Projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres, Curitiba, PR demonstraram que os alunos acreditavam que o mesmo os protegia das más influências das ruas. Eles o percebiam como um lugar para promover socialização e variadas aprendizagens. Dentre estas aprendizagens estava o desenvolvimento de valores, em especial, o respeito ao próximo. Os conteúdos esportivos desenvolvidos no projeto e as amizades por lá construídas os atraíam. Para os professores, o projeto também contribuía para socializações positivas para os alunos, promovendo a melhora do comportamento. Todavia, os professores eram solicitados cotidianamente a resolver conflitos entre os alunos, sobretudo relativos à violência e agressividade nas práticas esportivas, evidenciando que o embate entre os valores ensinados oficialmente e aqueles também



aprendidos nas vivências esportivas se faziam presentes no projeto.

Mello e colaboradores (2011) ao analisarem as opiniões de evadidos e participantes jovens de um projeto social identificaram que a aprendizagem de uma modalidade esportiva ou de um gesto técnico eram os seus maiores benefícios, uma vez que melhorava a autoestima, o bem estar e o empoderamento dos participantes. A valorização das competições esportivas se mostrou como algo que contribuía para desenvolver e validar as aprendizagens que eles tinham vivenciado no projeto, incluindo a aptidão física, os limites individuais e a visibilidade do talento. O mesmo também colaborava com a construção de valores como: cooperação, respeito, solidariedade. A permanência no projeto se vinculava com a vivência de uma atividade física em grupo e as relações que eram construídas nesta oportunidade. Inicialmente, os professores tinham um objetivo que não estabelecia aproximação com as expectativas dos alunos, o que desencadeava significativa evasão. Ao ouvir os alunos, os professores reconfiguraram os objetivos dando uma abertura para treinamentos e participação nas competições. Para Mello e colaboradores (2011), os participantes não procuravam os projetos para a construção de consciência crítica mas, em se tratando de uma sociedade com tensões e conflitos tão persistentes, as competições acabavam se tornando “[...] uma possibilidade para a produção de outro estado de emoções que permita a sua liberação autocontrolada” (p. 190).

Na análise de outro projeto social esportivo, Machado, Galatti e Paes (2015), problematizaram finalidades do ensino, conteúdos desenvolvidos pelos professores e as percepções dos alunos sobre estes processos. Constataram que os professores defendiam que o papel do projeto era contribuir com o desenvolvimento de valores e modos de comportamentos. Contudo, na análise dos conteúdos trabalhados, os autores encontraram uma incongruência com a finalidade defendida, na medida em que os conteúdos davam destaques às questões técnico-táticas e não aos aspectos socioeducativos. Entre os alunos, embora eles

evidenciassem a aprendizagem de valores no projeto, deram destaques aos elementos técnico-táticos, o que parece, segundo Machado, Galatti e Paes (2015), demonstrar maior alinhamento com aquilo que os professores ensinavam.

Para Marques e colaboradores (2016), a participação em projetos sociais por parte de jovens se materializa como um processo educativo que pode contribuir para a aprendizagem, sobretudo, no âmbito dos valores. Os autores, ao analisarem os sentidos que os jovens produziam no aprendizado com a educação em valores de um projeto social do município de Serra, estado do Espírito Santo, identificaram que o mesmo se mostrava como um local seguro e protegido dos perigos da rua, construindo uma possibilidade para inclui-los no mercado de trabalho. A obrigatoriedade em participar da Oficina de Valores não garantia em si a aprendizagem efetiva de valores, ainda que isso fosse manifestado pelos jovens como uma mudança pessoal que atribuíam às suas participações no projeto: “[...] discutir menos com os colegas, evitar os palavrões, respeitar o outro e ser tolerante, já em sua relação com a família vimos que os jovens discutem menos com os pais, além de atender prontamente os pedidos feitos por eles” (p. 354). Este desalinhamento podia ser notado pelo fato dos jovens associarem as dinâmicas de tal oficina às mesmas que eram realizadas na escola, explorando os valores numa perspectiva enunciada e conceitual, o que contribuía com a desmotivação dos participantes. Já nas oficinas de Capoeira, *Break Dance* e Xadrez parecia haver uma disponibilidade dos jovens em querer aprender, o que acionava o estabelecimento de um desejo e um valor. Marques e colaboradores (2016) assinalam que tais atividades possibilitaram o exercício do protagonismo juvenil, estreitando vínculos entre os amigos e a diversão. Nesta direção, os projetos sociais, de acordo com os autores, podem contribuir para que os participantes se apropriem “[...] de uma visão mais crítica da realidade em que estão inseridos, exercitando sua capacidade de atribuir sentidos, desenvolver ações cooperativas e estruturá-las, [...] produzir mudanças [...]” (p. 369).



Considerando os achados destes estudos, ganhou relevo para a nossa pesquisa o alinhamento às investigações que buscam priorizar os aspectos socioculturais e pedagógicos dos projetos sociais esportivos. Sob este ponto de vista, estamos nos valendo de um recorte dos aspectos socioculturais, dando ênfase aos socioeducativos, ou seja, aqueles vinculados com os valores e comportamentos (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015) pretendidos/desenvolvidos pelos profissionais dos projetos sociais e intentados/visualizados pelos participantes. Outro enfoque igualmente importante corresponde aos aspectos pedagógicos, aqueles que fazem referência aos modos de ensinar as práticas corporais nos projetos sociais.

Desenvolvido em um município do interior de São Paulo, o Projeto de Boxe ora analisado buscava disseminar a cultura desta modalidade para crianças e jovens de oito a 16 anos. Tal projeto ocorria em uma academia localizada em um bairro constituído por uma população carente de bens e oferecimento de serviços, sem condições adequadas de moradia e com oportunidades desiguais para poder conseguir estes acessos. As crianças e jovens participantes do projeto pertenciam às famílias do bairro no qual o projeto era desenvolvido e estudavam em escolas públicas próximas.

Em relação à fundação do projeto, que para os participantes era oferecido gratuitamente, os profissionais o fizeram com iniciativa e recursos próprios e não contavam com nenhum patrocínio privado ou auxílio governamental para mantê-lo. Os poucos recursos eram provenientes de mensalidades de aulas ministradas por estes mesmos profissionais em academias e fora do âmbito do projeto social. Foi este aspecto que o elegeu, para nós, como um cenário para a produção desta investigação.

Neste sentido, o objetivo deste estudo foi analisar os aspectos socioeducativos e pedagógicos de um projeto social de boxe nas perspectivas dos profissionais nele atuantes e de seus participantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tratou de uma investigação qualitativa do tipo descritiva interpretativa, pois buscou compreender uma realidade com base em seu contexto e percepções dos sujeitos nele envolvidos, a partir de observações e narrativas (BENTO, 2012).

Os dados foram coletados durante as oito visitas do pesquisador ao projeto, tendo sido utilizada a observação estruturada, ou seja, voltada para indicadores predeterminados (NEGRINE, 1999) correspondentes ao ensino do boxe. Para tal, foram feitas anotações a fim de caracterizar as aulas.

Após este período, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (NEGRINE, 1999) com três profissionais, criadores e responsáveis pelo projeto social, com vistas a coletar informações acerca das finalidades do projeto e das suas perspectivas sobre o ensino do boxe.

Em relação aos alunos do projeto, foi realizada uma entrevista estruturada (NEGRINE, 1999) envolvendo sete deles, com idades entre 11 e 15 anos. O foco da entrevista foi investigar as relações de cada um com a prática do boxe, destacando: o que os motivou a iniciar no boxe, suas percepções sobre as aulas, o que era ensinado e as atividades desenvolvidas e vivenciadas.

Os sujeitos entrevistados concordaram em participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por parte dos profissionais e responsáveis pelos alunos, e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido entre os alunos. Tais procedimentos foram informados a este periódico em documento suplementar. Ainda no correspondente às questões éticas do estudo, os profissionais e alunos do projeto tiveram seus nomes alterados a fim de que suas identidades fossem preservadas. No caso dos profissionais, os nomes fictícios foram: João, Osvaldo e Zeca. Já entre os alunos, os mesmos foram identificados por: Cauê, Esaú, Roberto, Firmino, Mateus, Davi, Júnior.

Considerando que o foco determinado para as observações, bem como, a delimitação do que foi explorado nas entrevistas caminhavam na direção do referencial teórico que balizou o



estudo, as categorias foram definidas *a priori*, representando um esforço de síntese de seus elementos mais importantes (BARDIN, 2010), ficando, portanto, circunscritas aos aspectos socioeducativos e pedagógicos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

1. Aspectos socioeducativos

A promoção de uma socialização positiva tem se mostrado como o principal reconhecimento tanto para os participantes e profissionais quanto familiares dos envolvidos com os projetos sociais esportivos (THOMASSIM; STIGGER, 2009; CASTRO; SOUZA, 2011; SILVA; SILVA, 2014). Nesta linha, estão associados à melhora do comportamento dos jovens, maior envolvimento com as atividades da escola, respeito, cooperação, solidariedade. Apesar destas expectativas, o interior destas aprendizagens evidencia conflitos e necessidades constantes de mediações e dinâmicas que possam, de fato, contribuir para o desenvolvimento dos aspectos socioeducativos.

Sobre o trabalho desenvolvido pelos três profissionais no Projeto de Boxe, eles o compreendiam como uma ferramenta para “formar cidadãos” e afastar as crianças de aspectos negativos da sociedade.

O trabalho desenvolvido no projeto social é, além de ensinar boxe, é formar novos cidadãos, é tirar a molecada da rua, é ensinar um esporte pra eles ou até ter uma profissão, um ofício; é... um passatempo pra evitar que eles fiquem na rua usando droga, levando droga, fazendo o que não presta... (OSVALDO).

Zeca, de 62 anos, também manifestou a importância do ensino dos valores humanos ao se ensinar o boxe:

Oh, os valores são mais importantes nesse caso do que a técnica. Existe uma preocupação com a técnica, mas o mais importante são os valores, né? O respeito, humildade... eu acho que isso é mais importante.

Por se tratar do ensino de uma luta, os profissionais relataram que tinham um compromisso com valores que superassem atitudes com “fins errados”, como: brigar na escola, em casa ou na rua. Esta ideia se fez presente na fala de João:

A princípio são valores, disciplina, eles não podem aprender lutar e sair brigando na rua. Tudo é voltado pra quem quer lutar, luta no ringue; e fora do ringue ser uma pessoa disciplinada, comportada, sem uso da violência.

De acordo com Freitas (2010, p. 3) “[...] é comum observarmos um grande empenho dos projetos sociais esportivos em educar e transmitir valores para os jovens”. Tais apontamentos convergem com Hirma e Montagner (2012) ao identificarem ser comum a expressão “tirar da rua” nos discursos para justificar a importância de espaços como os projetos sociais.

Em estudo realizado por Silva e Silva (2014), ao analisarem um projeto social de boxe, constataram que: “[...] os participantes convivem com a violência, mas destacaram que a prática do boxe possui potencial para desestimular o uso de drogas e a participação em atos de delinquência” (p. 425).

Entretanto, Castro e Souza (2011) e Marques e colaboradores (2016) denunciam as várias incongruências que se estabelecem nos projetos sociais ao relatarem sobre os conflitos que revelam outros valores que não os defendidos. Estes elementos reforçam as manifestações de Parlebas (1988) ao reconhecer que o esporte em si não é nem bom e nem mal, mas o que se fizer dele. Por outra via, Marques e colaboradores (2016) vão explicitar que o trabalho com valores em projetos sociais parece carecer de uma dinâmica que se associe aos interesses dos participantes e às práticas concretas por eles vividas nos projetos sociais.

Ainda na perspectiva da construção de valores humanos e se tratando das relações proporcionadas junto ao ambiente do projeto social, foi recorrente, na fala dos alunos, a ideia do respeito às pessoas, à autoridade do professor e às regras de convívio estabelecidas no ambiente do projeto.

A fala do aluno Cauê, de 13 anos e participante do projeto havia três semanas,



evidenciou a transmissão de valores como: respeito ao professor, bem como uma atitude crítica ao uso da violência:

Eu aprendi que eu não posso mexer nas coisas sem autorização do professor, a “obedecer ele” e também aprendi a me defender no boxe, a bater e aprendi que eu não posso bater numa pessoa... usar o boxe para o mal.

O discurso de Esaú assemelhou-se ao de Cauê no âmbito da ética ao praticar esta modalidade: “Na academia eu aprendi que a gente não pode... o que nós aprendemos na academia, nós não ‘pode’ levar pra fora”.

Marques e colaboradores (2016) chamam a atenção para o fato de que o discurso da incorporação de valores em projetos sociais precisa ser relativizado, na medida em que, na contramão desta “suposta” aprendizagem, residem estratégias que se valem de abordagens exortativas e intrínsecas, ou seja, processos nos quais o ensino se dá pelo discurso condenatório das ações dos alunos sem reflexão ou ainda por experimentação de vivências que naturalmente seriam portadoras de “bons” valores.

A este respeito, um exemplo eram as ações disciplinares reforçadas pelos profissionais no Projeto de Boxe com a regra instituída de que em casos de atrasos nas aulas os alunos deveriam “pagar flexões”. Mariante Neto e Stigger (2011) chamam a atenção para o fato de que muitas expectativas trazidas pelos alunos para as aulas de boxe estão alimentadas por ações e comportamentos naturalizados que balizam o modo de significar a própria modalidade, demandando reflexões tanto dos profissionais quanto dos alunos para uma participação ativa e coletiva nas dinâmicas de ensino.

Neste sentido, concordamos com Marques e colaboradores (2016, p. 343) ao defenderem que nos projetos sociais “[...] não pode estar de fora a mediação dos valores como uma importante ferramenta para alcançarem os objetivos atitudinais criados para o atendimento aos jovens”. Todavia, tal mediação precisa ocorrer com o envolvimento efetivo dos participantes dos projetos sociais, em prol da construção de uma disponibilidade dos jovens em querer aprender, o que tende a acionar o estabelecimento de um valor.

Ainda assim, como salientam Barroso e Darido (2009), apesar do discurso recorrente na literatura a respeito da dimensão atitudinal no ensino das práticas esportivas, há uma falta de referencial para trabalhar esta temática:

Há um discurso praticamente homogêneo direcionando para uma formação que busque a autonomia, para a qual são salientados valores e condutas de comportamentos como participação, socialização, coeducação, respeito, cooperação, emancipação, igualdade e convivência. Não obstante, sentimos falta de uma melhor estruturação referente aos procedimentos pedagógicos para trabalhar estes temas (BARROSO; DARIDO, 2009, p. 286-287).

Sobre os principais objetivos e expectativas dos alunos em relação ao projeto social do boxe, as respostas foram diversas. Entre parênteses, apresentamos o número de alunos que utilizaram em suas falas os seguintes discursos: tornar-se um lutador (2), aprimorar-se como lutador (1), tornar-se um campeão (1), continuar lutando e aprendendo (1), aprender a defender-se e praticar atividade física (1) e emagrecer (1).

Ao juntarmos as cinco primeiras respostas, identificamos uma tendência ao interesse pela competição, como demonstrado na fala de Esaú: “Minha expectativa aqui no boxe é me tornar um lutador melhor [...]”. Em outra perspectiva, foi assinalado o interesse pela atividade física: “Eu quero aprender a me defender, a... sei lá, fazer alguma atividade física. Eu entrei só por treinar, mesmo... pra não ficar em casa dormindo até mais tarde” (ROBERTO). Depreendemos, com o agrupamento das respostas, que a expectativa da maioria dos alunos (5) caminha em direção à competição.

Inferimos das respostas dos alunos do projeto que, embora reconheçam o processo de aprendizagem com relação aos valores, há expectativas que caminham em outros sentidos do que aqueles apresentados pelos profissionais do projeto. Alinhado ao estudo de Mello e colaboradores (2011), as falas dos participantes explicitam uma expectativa com a competição e o desenvolvimento de competências técnicas relacionadas ao boxe. Aspectos que, muitas



vezes, estão dissociados de valores costumeiramente defendidos nos projetos sociais como inclusão e solidariedade.

Dentro do contexto de um projeto social, nem sempre os objetivos dos alunos se encontram alinhados com os dos professores (FREITAS, 2010). Este descompasso entre os objetivos dos profissionais que realizam o projeto e os participantes pode resultar em evasão e desinteresse pela continuidade no projeto. Neste sentido, consideramos importante que os ambientes de projetos sociais estejam abertos a múltiplas intencionalidades de seus participantes. De acordo com Rufino e Darido (2012, p. 291):

O ser que luta deve dar sentido à sua prática, ressignificando-a de acordo com suas próprias intenções. Isso permite a prática pedagógica das lutas corporais tornar-se reflexiva, sendo capaz de estabelecer críticas e fundamentações discursivas.

Com o intento de trazer outra perspectiva que supere o “beco sem saída” criado pela oposição entre os “bons” valores defendidos por projetos sociais *versus* os valores alimentados pela competição por parte dos participantes, Mello e colaboradores (2011) irão defender o empoderamento de participantes de projetos sociais a partir também da melhora técnica dos movimentos e, neste sentido, a competição parece se mostrar como cenário “da prova”, ou seja, é nele que o aluno pode materializar o que aprendeu e se autoavaliar. Trata-se assim de estreitar um diálogo entre os valores defendidos e aqueles resultantes das vivências dos treinos e das competições, reconhecendo-os como aliados do processo educativo e não concorrentes.

No aspecto socioeducativo, cumpre ainda ressaltar que o Projeto de Boxe mantinha a possibilidade de matrícula tanto de meninos quanto meninas, entretanto, o que identificamos, através das observações e das entrevistas com profissionais e participantes, foi a exclusiva presença masculina. Esta constatação se alinha aos resultados identificados por Cardoso, Sampaio, Santos (2015), “[...] sobre a participação das mulheres no boxe, as entrevistadas reiteram a falta de incentivos para a prática da modalidade tanto no que se refere a

questões relacionadas a patrocínio, dinheiro, ajuda, apoio, quanto aos preconceitos” (p. 144). O incentivo e o acesso de meninas à prática do boxe poderiam contribuir com o processo de aprendizagem rumo à minimização (quicá superação) dos paradigmas culturais de gênero.

2. Aspectos pedagógicos

Os aspectos pedagógicos demarcam elementos correspondentes ao modo de ensinar. No contexto do nosso estudo, nos valem especificamente “[...] da organização e sistematização pedagógica das modalidades esportivas para vivência e prática das mesmas, além da escolha metodológica para sua aplicação” (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015, p. 407).

Sobre como elaboravam as aulas, os profissionais destacaram a parte lúdica, principalmente quando havia alunos novos. De acordo com eles, na medida em que os alunos iam pegando mais experiência, eram direcionados às atividades mais técnicas e físicas:

São bem lúdicas. Quando o aluno está mais avançado eu já puxo pra uma parte mais física e técnica de boxe. Quando ele tá na parte de treino pra competição mesmo, é mais... mais técnico ainda. Treinos de contato mesmo, pra tentar deixar mais próximo da simulação de luta (JOÃO).

Na literatura acerca da pedagogia do esporte, é recorrente o posicionamento favorável à utilização de jogos e brincadeiras, que podem servir como facilitadores para o processo de ensino e aprendizagem (BARROSO; DARIDO, 2009). Ainda nesta perspectiva, Barroso e Darido (2009, p. 288) destacam:

Somos amplamente favoráveis à utilização de jogos. Não somos radicais ao ponto de excluir a possibilidade da execução de atividades com características de repetição de certos movimentos da modalidade, buscando uma melhor execução, mas defendemos a predominância da utilização do jogo pela motivação e pelo prazer proporcionado por ele, favorecendo o ambiente da aprendizagem.



Todavia, sem destacar a dimensão lúdica, os alunos, quando questionados a respeito das atividades desenvolvidas no projeto, deram relevo aos exercícios, como: pular corda, correr, bater no saco de boxe, alongamentos, gestos técnicos que conseguiram lembrar, não sendo pontuadas as dinâmicas lúdicas relatadas pelos profissionais.

Machado, Galatti e Paes (2015) encontraram resultados semelhantes ao nosso estudo quando identificaram que os objetivos anunciados pelos professores destoavam daqueles que eram percebidos pelos alunos. Em nosso caso, a incongruência ocorreu na relação do modo de ensinar relatado pelos profissionais e a forma de perceber isso para os alunos.

Ainda que sejamos defensores do valor formativo das estratégias lúdicas para o ensino entre iniciantes de modalidades esportivas, com os objetivos de incluí-los, promover relações entre eles, incentivá-los, encorajá-los e mobilizá-los às vivências corporais ao longo da vida, ao que parece, a expressão lúdica se constitui como uma validade discursiva daquilo que o profissional vem desenvolvendo em suas aulas.

Em linhas gerais, não foram identificadas atividades efetivamente lúdicas que acessassem brincadeiras ou jogos para o envolvimento dos alunos nas aulas. Estas se caracterizavam por envolver atividades de condicionamento, técnicas e experimentações dos equipamentos característicos do boxe.

As aulas eram compostas por um aquecimento, no qual os alunos frequentemente pulavam corda. Tal exercício era defendido pelos profissionais por trabalhar músculos importantes na movimentação, além de trabalhar coordenação motora e ritmo. Havia ainda outros exercícios para condicionamento físico, como: flexões, abdominais, corrida, exercícios de coordenação motora e exercícios aeróbicos.

Na parte técnica, com atividades nas quais os alunos podiam se movimentar sozinho ou em duplas, destacavam-se: golpes, defesas e esquivas, conforme as sequências estipuladas pelos instrutores/professores. Nesta etapa, os profissionais acompanhavam a execução dos movimentos dos alunos e faziam as correções necessárias. Sempre que havia contato nos

exercícios em dupla, eram usadas proteções para a cabeça e, dependendo da intensidade, proteção bucal.

No final de cada aula, antes de dispensar os alunos, eram realizados exercícios de alongamento e, quando os profissionais julgavam necessário, uma roda de conversa. Os profissionais também demonstravam atenção ao comportamento dos alunos, fazendo comentários e conversando com os mesmos quando algo desrespeitoso era dito ou feito.

Além dos gestos técnicos e exercícios de condicionamento físico desenvolvidos, alguns momentos eram livres para experimentação e percepção por parte dos alunos. Foram presenciadas situações de pular corda, alunos mais novos e mais experientes juntos, alguns lutavam para manter o ritmo sem tropeçar, outros já dominavam e/ou experimentavam outras formas de realizar o gesto, como girar a corda no sentido contrário, alternar os pés, cruzar os braços. Neste momento, o uso do saco de boxe também se destacou, pois os alunos exploravam livremente suas percepções dos golpes e técnicas aprendidas, com constante correção dos profissionais.

Especificamente para os participantes iniciantes no boxe, eram utilizados implementos para facilitar o aprendizado de posturas e movimentações, tais como a escada de agilidade e marcações no chão. Como se pode notar, numa perspectiva mais técnica que lúdica.

No campo do ensino dos esportes de combate, em especial do boxe, uma prática corporal sociomotriz de oposição (PARLEBAS, 2008), na qual dois adversários se enfrentam para atingir partes do outro e nocautear ou computar pontos até o fim dos *rounds*, Rufino (2014) sinaliza para a dificuldade de o boxe ser ensinado com a utilização de jogos. O próprio autor se pergunta se seria possível ensinar as lutas por meio de jogos.

O uso deste recurso, ou seja, dos jogos como estratégia de ensino, mobilizando a dimensão lúdica, se alinha aos desafios identificados por Mariante Neto e Stigger (2011) no que corresponde aos aspectos naturalizados que orientam o modo de significar o boxe. Desta naturalização resultaria uma prática corporal que



é caracterizada por golpes e situações de oposição, por isso, de um modo geral, teria uma rotina de ensino assentada em vivências de gestos técnicos, exercícios de coordenação motora e condicionamento físico.

Rufino e Darido (2012, p. 296) consideram que “[...] a pedagogia das lutas corporais deve compreender aspectos valorativos da prática pedagógica, abrangendo a complexidade inerente ao ensinar, respeitando a concepção do se-movimentar dos indivíduos”.

Marques e colaboradores (2016) alertam para a necessidade de mais pesquisas que dialoguem com os participantes dos projetos. Esse processo mobilizaria novas ações em prol da compreensão e desenvolvimento dos projetos sociais, em especial aquelas vinculadas ao ensino das modalidades esportivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, os dados encontrados neste estudo, que teve como pano de fundo o Projeto de Boxe, nos permitiram identificar perspectivas nem sempre alinhadas entre seus profissionais e participantes.

Especificamente com relação aos aspectos socioeducativos, a expectativa dos profissionais se abrigou na defesa de uma suposta aprendizagem positiva voltada para construção da cidadania. Tal achado parece materializar um discurso já bastante comum entre os gestores e executores de projetos sociais esportivos.

Entre os alunos, ainda que tenham manifestado o reconhecimento de mudanças de comportamentos como resultado das relações

construídas no projeto, suas expectativas se mostraram mais voltadas para tornarem-se lutadores com participação em competições.

Trata-se assim da evidência de um dos desafios do Projeto de Boxe, demandando um diálogo entre os valores defendidos e aqueles outros valores resultantes das vivências dos treinos e das competições, reconhecendo-os como aliados do processo educativo e não, concorrentes.

Sobre os aspectos pedagógicos, os profissionais relataram o uso de dinâmicas lúdicas em suas aulas que não foram identificadas nas observações das aulas, uma vez que as mesmas se balizavam por uma rotina de exercícios para a melhora do condicionamento físico, da coordenação motora, dos gestos técnicos do boxe e da familiarização aos equipamentos da modalidade. Essa rotina fazia valer uma espécie de naturalização do ensino do boxe, cabendo, portanto, reflexões que possam mobilizar a possibilidade de outros modos de ensinar neste âmbito.

Apesar destes importantes achados, de certo modo relacionados a outros estudos sobre projetos sociais esportivos, um dos limites desta pesquisa pode ser associado ao número reduzido de investigações na área do boxe, sobretudo vinculadas a projetos sociais. Ainda neste raciocínio das limitações da pesquisa, projetos setorializados e de pequeno porte, presentes em comunidades carentes e que se mostram com configurações bem particulares, precisam ser investigados na expectativa de que a produção de novos conhecimentos contribua para favorecer uma melhor compreensão e intervenções mais acertadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física**, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009.

BENTO, António V. Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade? **Revista JA**, n. 64, a. VII, p. 40-43, abr, 2012.



CARDOSO, Berta Leni Costa; SAMPAIO, Tania Maria Vieira; SANTOS, Doiara Silva dos. Dimensões socioculturais do boxe: percepção e trajetória de mulheres atletas. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 139-153, fev./ mar., 2015.

CASTRO, Suelen Barbosa Eiras de; SOUZA, Doralice Lange de. Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 145-163, out./ dez., 2011.

FREITAS, Maitê Venuto de. Projetos Sociais Esportivos: sobre desencontros culturalmente significativos. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 22, 2010, Porto Alegre. **Anais...** V Congresso Sul brasileiro de Ciências do Esporte. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2010. p. 1-7.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki; MONTAGNER, Paulo César. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 34, n. 1, p. 149-164, jan./ mar., 2012.

KRAVCHYCHYN, Claudio; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. Projetos e programas sociais esportivos no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 21, n. 4, p. 1051-1065, out./ dez., 2015.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento**, v. 21, n. 2, p. 405-418, abr./ jun., 2015.

MARIANTE NETO, F. P.; STIGGER, Marco Paulo. Reflexividade na pesquisa etnográfica e as suas relações com a prática pedagógica de um professor de boxe. **Cadernos de formação RBCE**, v. 2, n. 1, p. 95-107, jan., 2011.

MARQUES, Rodrigo e colaboradores. Os sentidos atribuídos pelos jovens à educação em valores no contexto de um projeto social. **Licere**, v. 19, n. 4, p. 341-373, dez., 2016.

MELLO, André Silva e colaboradores. Educação física e esporte: reflexões e ações contemporâneas. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 175-193, abr./ jun., 2011.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa em educação física** Porto Alegre, RS: UFRGS/SULINA, 1999.

PARLEBAS, Pierre. **Elementos de sociologia del deporte**. Málaga, Espanha: Universidade Internacional Deportiva de Andalucía, 1988.

PARLEBAS, Pierre. **Juegos, deportes y sociedades: léxico de Praxiología Motriz**. Barcelona, Espanha: Paidotribo, 2008.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 26, n. 2, p. 283-300, abr./ jun., 2012.



SILVA, Orestes Manoel da; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. Desenho da rede de um projeto esportivo social: atores, representações e significados. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 8, n. 3, p. 415-28, jul./ set., 2014.

SOUZA, Doralice Lange de e colaboradores. Determinantes para implementação de um projeto social. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 689-700, jul./ set., 2010.

THOMASSIM, Luis Eduardo Cunha; STIGGER, Marco Paulo. Super oferta de projetos sociais esportivos: superando as imagens públicas idealizadas sobre estas ações. **Anais... I Seminário Nacional Sociologia e Política UFPR**, 2009, p. 1-17.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: Escuta, Campinas, SP: UNICAMP, 1994.

Dados do autor:

Email: lilian.ferreira@unesp.br

Endereço: Rua Azarias Leite, 10-38, Apto. 14, Centro, Bauru, SP, CEP 17015-210, Brasil

Recebido em: 15/01/2019

Aprovado em: 29/05/2019

Como citar este artigo:

FERREIRA, Lilian Aparecida; MARRERO, Fernando Pagliarini; RAMOS, Glauco Nunes Souto. Aspectos socioeducativos e pedagógicos de um projeto social: perspectivas de profissionais e participantes. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 02, p. 26-36, mai./ ago., 2019.



O HIP HOP NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CONTEXTO DE PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR

HIP HOP IN PHYSICAL EDUCATION: A CONTEXT OF INTERDISCIPLINARY PLANNING

EL HIP HOP EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: UN CONTEXTO DE PLANIFICACIÓN INTERDISCIPLINARIO

Luana Zanotto

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil
Email: luanazanotto@yahoo.com.br

Luis Felipe Barbosa

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil
Email: luis.felipe.barbosa.lfb.10@gmail.com

RESUMO

O *hip hop* compreende um conteúdo legítimo de ensino da Educação Física escolar. Entretanto, é pouco contemplado em aulas e, quando abordado, é feito de forma descontextualizada dos seus aspectos sociais e culturais. Diante deste cenário, o presente estudo objetivou elaborar e analisar uma proposta didático-pedagógica interdisciplinar para o ensino do *hip hop* na Educação Física. Pautado nos métodos da pesquisa ação, o estudo ocorreu em uma escola estadual do interior paulista e envolveu um professor-pesquisador de Educação Física e um professor de Sociologia. Para a discussão dos dados foram analisados os diários de campo das reuniões de planejamento. Os resultados demonstraram que quando o conteúdo *hip hop* é planejado interdisciplinarmente, o professor pode aprofundar discussões sobre o tema e ampliar as ações de ensino junto aos alunos. Consideramos que o planejamento interdisciplinar deva ser implementado nas escolas, a fim de viabilizar propostas pedagógicas integrais.

Palavras-chave: Educação Física escolar; *Hip Hop*; Planejamento; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Hip hop means a rightful subject matter of school physical education. However, it is a little contemplated in classes and, when approached, it is done in a stripped of all contexts of its social and cultural aspects. According to this scenario, the present study aimed to elaborate and analyze an interdisciplinary pedagogical proposal for the teaching of hip hop in Physical Education. Based on the methods of action research, the study was carried out in a state school in the interior of São Paulo and involved a teacher-researcher of Physical Education and a teacher of Sociology. For the discussion of the data the field diaries of the planning meetings were analyzed. The results demonstrated that when hip hop is planned interdisciplinarily, the teacher might deepen discussions about the theme and expand the teaching actions of this content with the students. We believe that interdisciplinary planning should be implemented in schools, in order to make enable integral teaching proposals.

Keywords: School Physical Education; Hip hop; Planning; Interdisciplinarity.

RESUMEN

El hip hop comprende un contenido legítimo de enseñanza de la Educación Física escolar. Sin embargo, es poco contemplado en clases y, cuando es abordado, se hace de forma descontextualizada de sus aspectos sociales y culturales. Ante este escenario, el presente estudio objetivó elaborar y analizar una propuesta



pedagógica interdisciplinar para la enseñanza del hip hop en la Educación Física. El estudio se desarrolló en una escuela del Estado del interior de São Paulo e involucró un profesor-investigador de Educación Física y un profesor de Sociología. Para la discusión de los datos se analizaron los diarios de campo de las reuniones de planificación. Los resultados demostraron que cuando el hip hop es planeado de modo interdisciplinario, el profesor puede profundizar discusiones acerca del tema y ampliar las acciones de enseñanza del contenido junto a los alumnos. Consideramos que la planificación interdisciplinaria deba ser implementada en las escuelas, a fin de viabilizar propuestas pedagógicas integrales.

Palabras clave: Educación Física; Hip hop; Planificación; Interdisciplinariedad.

INTRODUÇÃO

A educação pública escolar no Estado de São Paulo é balizada pela Proposta Curricular do Estado, que conta com uma série de cadernos divididos por disciplinas com conteúdos específicos a cada uma delas. No que tange à disciplina de Educação Física, o *hip hop* compõe o rol de conteúdos de ensino da componente (SÃO PAULO, 2011). De acordo com o referido caderno, ele é apresentado ao professor e aos alunos a partir de uma breve contextualização histórica, com ênfase no *street dance* e no ensino dos principais passos de alguns estilos de dança, tal como o *break* e o *rap*.

Segundo Barros (2013), o *hip hop* teve origem nos Estados Unidos na década de 1960, em meio a um clima político efervescente causado pela Guerra Fria e pela Guerra do Vietnã. Nesta época, os Estados Unidos viviam em um regime muito parecido ao do *Apartheid* sul-africano, onde houve uma descarada separação racial nos estados, visivelmente presente em espaços por onde as pessoas negras não podiam entrar, entre outros muitos lugares marcados por condutas de distinção entre brancos e negros (PIMENTEL, 1997).

Conforme explica Pimentel (1997), tal como o gueto norte americano, o *hip hop* começou a se desenvolver neste cenário de embates políticos, condizente com as questões sociais da época. Assim, o movimento surgiu como um caminho para a construção de uma identidade alternativa para a população, mostrando-se como uma organização gerada pelos recursos advindos da própria comunidade, sem depender de influência ou apoio externo, atuando como forma de confronto às situações problemáticas da sociedade. Para Silva (2012), a natureza

constatadora e contestadora do *hip hop* se explica nas suas próprias raízes.

No contexto brasileiro, semelhante ao dos Estados Unidos, o início do movimento ocorreu pela ação dos dançarinos de *break dance*, que outrora dançavam em forma de protestos à guerra do Vietnã, reproduzindo em seus passos movimentos característicos das trincheiras e dos feridos de guerra. A ação de protesto não era evidente nos passos da dança, mas sim por uma prática mais solta e leve que tinha como objetivo principal o lazer e a elevação da autoestima (FOCHI, 2007). Juntamente com o surgimento do *break* nas grandes metrópoles brasileiras, o *rap* – manifestação do *hip hop* – surgiu como “a voz do povo”, por meio de improvisos, acompanhado por movimentos e manobras dos *b-boys*. Em seu início, o *rap* era acompanhado por batidas de palmas, de latas e até mesmo pela prática do *beat box* (sons feitos com a boca para imitar batidas eletrônicas) (SILVA, 2012).

Segundo o breve contexto histórico, podemos inferir que o *hip hop* é muito mais que o *street dance*, ele é muito mais do que se fala em diversos espaços sociais, inclusive na escola. Assim, não representa apenas um gênero musical, apesar de ter fortes vínculos com a música, o que, para Fochi (2007), nos faz assimilá-lo apenas como um estilo musical e de dança, mas sim, é um dos principais meios de manifestação de uma cultura específica. Trata-se de um movimento que tem a ação transformadora em sua raiz, concretizado em uma cultura de luta; luta esta não só negra, mas de cunho periférico como um todo. Por isso, parafraseando Barros (2013, p. 27): “o *hip hop* como movimento tem uma complexidade que não pode ser ignorada, é necessário estudá-lo a fundo, desde seus elementos básicos até as raízes



do movimento e a sua interferência na sociedade”.

O *rap*, o *grafite* e o *break dance*, por exemplo, são elementos fundamentais do movimento e podem servir como instrumentos de grande valia para auxiliar os jovens a compreenderem o mundo em que vivem, a medida em que encontram possibilidades para tornarem-se críticos e autônomos dentro e fora dos muros escolares. Deste modo, consideramos as suas contribuições para a aproximação dos conteúdos ministrados na escola com a realidade vivenciada pelos jovens, principalmente nas regiões periféricas das grandes cidades brasileiras.

No ano de realização do presente estudo, observamos a presença deste conteúdo no Caderno do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) nas duas etapas de ensino, especificadamente, no nono ano do Ensino Fundamental II e no terceiro ano do Ensino Médio. No primeiro, foi tratado como conteúdo rítmico ligado à cultura jovem, em que se evidencia a contextualização do movimento em si, além da identificação dos seus elementos constitutivos. Já, no Ensino Médio, retratou os objetivos mais interligados ao *street dance*, por exemplo, a partir da identificação de estilos, passos e movimentos e de criação de novos movimentos.

A inclusão de conteúdos condizentes à realidade dos jovens é considerada um avanço para o processo educativo escolar, e a própria criação de um currículo específico para a Educação Física que englobe tamanha diversidade de conhecimentos é outro significativo avanço (NEIRA, 2011). Porém, quanto à manifestação rítmica do *hip hop*, por mais que haja objetivos para o trato conceitual, político e cultural deste movimento, tanto no Ensino Fundamental II, quanto no Ensino Médio, ainda há a percepção de que o conteúdo fica um tanto limitado ao ensino do *street dance*, ou seja, restrito ao âmbito procedimental.

Destarte, observamos que a proposta curricular do Estado enfatiza o ensino da dança em si, por vezes, não fornecendo subsídios ao professor (e para os alunos) para o trato de

elementos específico ligados a este objeto de ensino, deixando os fazeres pedagógicos pautados em certa superficialidade dos aspectos culturais e sociais, além de voltados à aprendizagem dos movimentos corporais.

Alguns estudiosos demonstram que os professores de Educação Física apresentam dificuldades em tratar do tema na escola (SOUZA, 2004; CARLOS, 2007; FOCHI, 2007; BARROS, 2013), justificado pela ausência de proximidade para com o tema e/ou até mesmo pela falta de entendimento das perspectivas conceituais, procedimentais e atitudinais. Outra possível hipótese atribuída ao fato é que os cursos de graduação não oferecem substratos necessários para o estudante-professor lidar com o conteúdo no exercício futuro da profissão.

Por reconhecer que o *hip hop* não se limita apenas à dança, mas sim a uma manifestação social e cultural repleta de sentidos e significados aos seus participantes e aos demais interessados (BARROS, 2013), defendemos o seu ensino aprofundado, como conteúdo legítimo da Educação Física, integrante da cultural corporal de movimento. Além disso, defendemos que não seja um objeto de ensino específico da área (tão pouco exclusivo ao ensino de movimentos corporais), mas abranja uma abordagem mais ampla entre diversas áreas do conhecimento, dada a sua essência sociocultural.

Ao consultarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) identificamos a interdisciplinaridade como um dos princípios norteadores da atividade pedagógica (BRASIL, 2000), o que pode ser levado a cabo no trato pedagógico do *hip hop*. Cumpre destacar que a interdisciplinaridade faz parte e é vista como uma das bases latente da educação contemporânea (AUGUSTO; CALDEIRA, 2007; MIRANDA; LARA; RINALDI, 2009; GARCIA, 2012). Com base neste princípio, questionamos: é possível pensar em uma dinâmica interdisciplinar para trabalhar o conteúdo *hip hop* na escola? Seria possível realizar um planejamento colaborativo para o seu processo de ensino e de aprendizagem? Como trabalhar nesta direção? De acordo com os questionamentos, a questão síntese do presente



estudo foi: como incluir o conteúdo *hip hop* na Educação Física de maneira interdisciplinar? Com isso, o estudo objetivou elaborar e analisar uma proposta didático-pedagógica interdisciplinar para o ensino do movimento *hip hop* na Educação Física escolar.

Em meio aos nossos questionamentos, a temática investigada propõe discutir as potencialidades de um trabalho colaborativo entre sujeitos de diferentes áreas do conhecimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo desenvolvido na abordagem qualitativa de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; MINAYO; COSTA, 2018), com delineamento da pesquisa-ação. De acordo com Garnica (1997, p. 111), “nas abordagens qualitativas, o termo pesquisa ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, voltando o olhar à qualidade”.

A pesquisa-ação, por sua vez, tem por objetivo produzir e socializar conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade diretamente envolvida na pesquisa, mas que possibilite certo grau de generalização. Dentre as suas características, destacamos a contínua intervenção no sistema da pesquisa, do envolvimento dos sujeitos participantes na mesma, mudanças seguidas de ação a partir da reflexão (PIMENTA, 2005). Segundo Mallman (2015), a pesquisa-ação baseia-se na colaboração e na aprendizagem de projetos individuais ou coletivos e pode servir facilmente como subsídio para melhoria da prática didática de professores.

Assim, a proposta levado a cabo neste estudo foi a de elaboração de uma unidade didática mensal para o ensino do *hip hop* (um conjunto de oito horas/aulas), a partir do planejamento colaborativo entre o professor-pesquisador de Educação Física e o professor de Sociologia de uma escola estadual de um município do interior paulista.

De acordo com o plano de ação elaborado para a investigação, inicialmente foi consultado a

direção da escola para pedido de aprovação da proposta. Uma vez aprovada, o professor-pesquisador contatou o professor de Sociologia para explicar os objetivos e métodos da pesquisa, bem como os detalhes sobre a sua participação, ou seja, a elaboração coparticipativa de uma unidade didática para o ensino do *hip hop* em aulas de Educação Física. Nesta ocasião, foi dito que não haveria a vivência do conteúdo junto aos alunos, mas apenas encontros para planejamento conjunto. Dado o aceite pelo professor, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelo mesmo.

O professor de Sociologia, denominado ficticiamente de André, possui formação em Ciências Sociais por uma Universidade Federal desde 1999. Em 2002 começou a lecionar em diversas escolas estaduais na categoria de professor eventual. Em 2007 foi efetivado na escola onde a pesquisa foi realizada, computando onze anos de docência, distribuídos pelas disciplinas de Sociologia e de História. Possui jornada de trabalho semanal de 30 horas/aulas, tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio. Segundo o Censo do IBGE de 2016, a escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno e atende aproximadamente 285 alunos do Ensino Fundamental II e aproximadamente 290 do Ensino Médio.

Para a coleta de dados foram feitas reuniões de planejamento, das quais participaram o professor-pesquisador de Educação Física e o professor de Sociologia. O instrumento de recolha e sistematização dos dados eleito foi o Diário de Campo, cujo, segundo Triviños (1987, p. 154-155), “permite um caráter descritivo e reflexivo para a pesquisa em si”. Os diários foram elaborados pelo próprio pesquisador após o término de cada reunião.

Em linha de síntese, a pesquisa percorreu as seguintes etapas: i) reuniões semanais para o planejamento da unidade didática, totalizando quatro reuniões com duas horas cada, sequencialmente ao longo do período de um mês; ii) Confecção dos diários de campo para registro das informações logo após o encerramento das reuniões; iii) Análise dos dados obtidos à luz da literatura.



A análise dos dados sustentou-se nos referenciais de Minayo (1998), os quais possibilitaram reunir os conteúdos presentes nas informações coletadas e discuti-los em uma categoria condizente aos objetivos da pesquisa, intitulada: “Os diálogos interdisciplinares e a elaboração das unidades didáticas”, que analisa os diálogos entre os sujeitos participantes e apresenta o processo de concretização dos temas atinentes ao *hip hop*.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este item apresenta as perspectivas críticas da trajetória empreendida ao longo das reuniões de planejamento interdisciplinar para o ensino do *hip hop* na Educação Física, enfatizando os aspectos do planejamento coletivo e colaborativo.

Os diálogos interdisciplinares e a elaboração das unidades didáticas

Em uma das primeiras conversas entre pesquisador e professor encontramos falas interessantes para o processo de planejamento interdisciplinar do conteúdo. Destacamos o trecho relatado em diário de campo do primeiro encontro:

O professor de sociologia tomou a palavra para reforçar o que estava sendo dito pelo professor de Educação Física, falando do potencial do *hip hop* de atuar como a voz dos oprimidos da população periférica. Continuou dizendo que em muitos casos é uma das únicas opções para o jovem periférico se libertar da atmosfera propensa a entrada no mundo da criminalidade. Assim, o professor reforçou que a pesquisa seria interessante, pois estava sendo desenvolvida uma coreografia pelas meninas do terceiro ano para a festa de encerramento da escola (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO 1).

Com base na fala do professor André, aferimos o seu conhecimento prévio sobre a manifestação cultural do *hip hop*, como

movimento, bem como a sua importância para as classes oprimidas, servindo de escape para o jovem propenso a entrar no mundo da criminalidade pelo contexto social a que pertence. No caso da escola em questão, a escolha do conteúdo se valeu mais ainda, por conta dos alunos compartilharem de realidades periféricas. Deste modo, reconhecemos a relevância do conteúdo proposto no espaço de contemporaneidades nas apostilas de Educação Física para os jovens.

Pensando na coerência observada entre os conteúdos escolares propostos para os alunos, o Ministério da Educação (MEC), na seção sobre as Indagações Sobre o Currículo, Moreira (2007, p. 21), afirma:

A nosso ver, uma educação de qualidade deve propiciar ao (à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. O que se faz necessário para que esse movimento ocorra? A nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao (à) aluno (a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural.

A análise do trecho denota a preocupação do MEC em destacar o aspecto significativo dos conteúdos do currículo para a aprendizagem dos alunos, reforçando assim a relevância da unidade didática planejada neste estudo. Além disso, quando falamos de significado dos conteúdos para os jovens de periferia, relevamos o caráter constador do *rap*, por exemplo, que atua como a “voz”, “a denúncia” do morador da periferia. Igualmente, quando falamos do movimento *hip hop*, surgimento e difusão, enfatizamos a camada social destes contextos, em vias de representar um grito contra as diversas formas de opressão sofridas por determinados grupos populacionais. Conforme a fala do professor André, esse *hip hop* é o grito da periferia, que pertence não só ao local da periferia em si, mas também a muitas escolas públicas do Brasil.



Na escola investigada houve outras manifestações relacionadas ao conteúdo contemporaneidade proposto pelo MEC. O *funk*, por exemplo, foi compreendido como principal manifestação juvenil fora e dentro da escola. Conforme destaca o professor André:

No ano passado, vi que estava sendo desenvolvida uma coreografia pelas meninas do terceiro ano para a festa de encerramento da escola. Ao conversar sobre isso com elas, vi que não sabiam especificar se era *hip hop* ou *funk*, logo eu interrompi, pois sabia que a coreografia era de *funk*, porque eu sei que a presença do *funk* é muito forte aqui, inclusive fora da escola (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO 1).

Segundo Dayrell (2002), ao contrário do que se pensa, a periferia não é celeiro de violência e criminalidade, mas sim terreno fértil para as manifestações culturais, pelas quais os jovens entendem e transformam o seu contexto. Em torno dele, há organização para produzir conteúdos que contribuam para a formação de determinada cultura de ser jovem. Assim, por mais que o *hip hop* seja a temática principal do presente estudo, não podemos desconsiderar o destaque do gênero *funk* no cotidiano dos alunos, lembrando que os próprios gêneros conversam entre si.

Dayrell (2002) correlaciona o *hip hop* e o *funk* como opção de lazer para as classes mais populares, conforme destacado no trecho abaixo:

No Brasil, a difusão do *funk* e do *hip hop* remonta aos anos 1970, quando da proliferação dos chamados “bailes

black” nas periferias dos grandes centros urbanos. Embalados pela *black music* americana, principalmente o *soul* e o *funk*, milhares de jovens encontraram nos bailes de finais de semana uma alternativa de lazer até então inexistente (DAYRELL, 2002, p. 126).

Dado o reconhecimento do professor de sociologia sobre o tema, bem como a aproximação dos alunos para com ele e outras manifestações, foram estabelecidos diálogos sobre as particularidades das disciplinas de Educação Física e de Sociologia, a fim de pensar caminhos para a escolha dos eixos que permeariam a sequência das aulas em uma organização lógica entre os conteúdos.

Os participantes decidiram pela apropriação do conceito de transversalidade para enriquecer e integrar a preposição do currículo. Deste modo, o movimento cultural *hip hop* foi ‘destrinchado’ em subtemas que compõem o cerne das três unidades didáticas propostas, viabilizando interfaces entre os temas de ensino da Sociologia para com a Educação Física, sem perder de vistas o reconhecimento das particularidades da área curricular de cada disciplina.

Assim, foram fixados os seguintes temas/eixos: i) Contextualização histórica do movimento *hip hop*; ii) O movimento *hip hop* e as letras de cunho social e; iii) O movimento *hip hop* contemporâneo. O Quadro 1 apresenta as contribuições das duas áreas e os respectivos eixos de conteúdos, os quais foram planejados para a unidade didática mensal (três aulas para tratar de cada eixo):

Quadro 1 – Organização didática do conteúdo

Eixo de conteúdos	Contribuições da Educação Física	Contribuições da Sociologia
Contextualização histórica do movimento <i>hip hop</i>	Lazer nas classes periféricas	Origem do movimento social
O movimento <i>hip hop</i> e as letras de cunho social	Dança de acordo com os sentimentos despertados pela letra e ritmo	Letras de protesto e afirmação
O movimento <i>hip hop</i> contemporâneo	Dança <i>hip hop</i> na atualidade, <i>b-boys</i> , campeonatos e esportivização	Lutas correspondentes ao movimento <i>hip hop</i> na atualidade

Nota: construção dos autores



Dentro do eixo 'Contextualização histórica do movimento *hip hop*', em diálogo, os professores chegaram a um acordo sobre os conteúdos a serem tratados em cada disciplina. Contudo, ainda que inicialmente a proposta tenha sido pensada somente para o currículo da Educação Física no Ensino Médio, ao longo das reuniões, o professor André demonstrou interesse em contemplar parte dos conteúdos também em sua disciplina Sociologia:

Discorremos sobre qual seria o objetivo do eixo 'contexto histórico do movimento *hip hop*'. Logo o professor André disse que tentaria trabalhar com a origem do movimento em si, a contextualização de luta e condições sociais na época, já eu (professor de Educação Física), falei das possibilidades de trabalhar conceitos de lazer e o seu acesso pelas classes periféricas (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO 2).

Considerando os conteúdos propostos para as primeiras aulas, enquanto na disciplina de Sociologia houve uma contextualização histórica do movimento, do momento social em que o *hip hop* surgiu e as discussões correlatas aos aspectos predominantes de grupos sociais, na Educação Física houve a relação de complementaridade entre os primórdios do *hip hop*, em que também poderia ser tratada a contextualização histórica sob a ótica do lazer e do seu acesso às camadas populares.

Nesta etapa do planejamento identificamos uma complementaridade de conteúdos entre as disciplinas, proveniente do caráter interdisciplinar e colaborativo do planejamento. Tal reflexão foi desencadeada ao analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000, p. 75), frente às especificidades da interdisciplinaridade, ao explicar: "fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação".

Na mesma linha de pensamento foram desenvolvidas as seguintes unidades didáticas. De acordo com o trecho do diário:

Depois de um breve diálogo chegamos ao ponto em comum, onde o professor de Sociologia sugeriu aprofundar as ideias sobre luta de classes e ideologia do movimento *black panther*, enquanto que o professor de Educação Física sugeriu trabalhar com a filosofia *black power*, abordando a prática de alguns passos dos primórdios dos bailes *black* e o começo da prática dos *b-boys*, introduzindo passos da dança e explicando sobre a intencionalidade do movimento no começo da prática dos *b-boys* (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO 3).

No que tange à Educação Física, para além da contextualização teórica, neste bloco de aulas também haveria a prática dos movimentos da dança. Sobre o assunto, o professor-pesquisador levantou as possíveis dificuldades para assumir com competência um conteúdo pertencente às danças, pela falta de habilidade técnica dos movimentos. A fim de quebrar certos paradigmas relacionados ao ensino de Educação Física, Betti (1999) já afirmava a existência de um imaginário de que o professor precisa ser um 'super atleta', capaz de demonstrar e aplicar com perfeição a técnica de vários esportes, lutas, ginástica e danças. Porém, esta impossibilidade de demonstrar tudo o que diz respeito à cultura corporal, manifesto nos conteúdos da Educação Física, não deve impossibilitar o professor de lecionar os diversos conteúdos da área, conforme afirma o autor.

Quando o professor de Educação Física se organiza para tratar dos movimentos corporais do *hip hop*, em que não é visto como conteúdo dominante por ele, o mesmo deve recrutar outras abordagens metodológicas para o seu desenvolvimento. Utilizando-se da própria expressão "tapa buraco" mencionada pelo professor André, frente ao uso de tecnologias e multimídias como diferentes métodos para abordar os conteúdos em que não tem domínio aprofundado, em suas palavras:

Levo conteúdos de forma diferente também, principalmente multimídia usando o site *YouTube* como ferramenta



principal da aula e depois as discussões (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO 3).

Isto quer dizer que mesmo que o professor não seja hábil para demonstrar com a suposta precisão os elementos corporais do *hip hop*, o recurso de vídeos e/ou até mesmo o convite de dançarinos, podem atuar como estratégias metodológicas. Segundo Brito (2008, p. 38), “o uso de novas tecnologias a serviço da prática docente é bem-vindo, pois concebe novas concepções no ato de ensinar e de aprender”. Para tanto, ressaltamos a importância da fase do planejamento prévio na organização dos instrumentos didáticos possíveis para um melhor usufruto da prática de ensino.

Em continuidade, o professor André demonstrou ser de suma importância a abordagem das letras de cunho social, ou seja, a parte do *rap* que aborda o cotidiano concretizado em queixas pela população, muitas vezes se tornando a voz de um povo que não é ouvido. Nesta direção, houve o planejamento de um bloco de aulas para analisar e refletir sobre as letras das músicas, isto é, trabalhar de uma maneira complementar com a temática da música.

Depois de algum tempo de discussão, o professor André e o professor-pesquisador apresentaram aspectos concretos para o ensino, visualizando de modo mais claro como poderiam abordar os diferentes contextos.

Conforme verificado no bloco anterior, o professor de Educação Física pode desenvolver atividades para a introdução de passos mais complexos e utilizar músicas com letras sugestivas, procurando a intencionalidade no movimento, no caso os alunos iriam se mover, dançar, conforme o sentimento que a letra e o ritmo da música despertassem. Assim, seria resgatado o início da atuação dos *b-boys* que dançavam em forma de batalha entre grupos rivais (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO 4).

Nunes e Couto (2006, p. 12), ao falarem da dança como conteúdo da cultura corporal na Educação Física, aproximam-se do sentido e do significado que o trato pedagógico da dança apresenta aos alunos. Segundo as autoras, há

uma necessidade de criar situações e estímulos para a expressão sem medo ou entravas por parte dos alunos. Neste sentido, o professor deve incentivar a liberação de sentimentos sufocados, engendrados por uma forma de doutrinação de como a pessoa deve agir, pensar e se expressar. Assim, deve mudar este panorama, “liberando o aluno dessas amarras, limites, obrigações e regras que são impostas pela sociedade”, com a intenção de formar cidadãos capazes de tomar decisões e, aos poucos, provocar mudanças significativas na própria vida e na sociedade em que vivem.

Ao pensar no planejamento no bloco final das aulas, os participantes elegeram o movimento *hip hop* da atualidade, referente às questões contemporâneas e à técnica mais elaborada e diferenciada dos dançarinos.

Para o quarto e último bloco de aulas, o eixo principal foi o movimento *hip hop* na contemporaneidade, onde seriam inseridos alguns passos de dança dos *b-boys* na atualidade, além da demonstração de vídeos de campeonatos para relacionar o fenômeno da esportivização com a prática dos *b-boys*. Com isso, para o professor André, seria tratado o *hip hop* na atualidade, seu foco, sua luta e influência na sociedade atual (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO 4).

Considerou-se fundamental abordar o movimento *hip hop* na atualidade, por aproximar ainda mais os alunos que já conhecem o movimento com as proposituras de ensino do professor, o que proporciona uma intervenção pautada pela troca mútua entre professor e aluno. Tratar o *hip hop* como conteúdo da contemporaneidade próximo ao jovem, principalmente do jovem da preferência, oferece inúmeras opções para abordá-lo, pois ao mesmo tempo em que podemos incentivar reflexões sobre as condições de determinado grupo social, abordamos a forma de protesto pela dança, característico dos *b-boys*, interligando-os às letras de músicas de protesto e denúncia do que está “rolando na quebrada”, também propondo que interpretem os seus sentimentos conforme o que é falado pelos *rappers*.

Cumpramos destacar que o caráter interdisciplinar permeou todas as reuniões de



planejamento. Com isso, reconhecemos a existência da relação de encontro dos conteúdos inerentes a cada uma das disciplinas. Este feito foi ao encontro do previsto pelo Projeto Político Pedagógico da escola em questão, em que constam propostas de planejamentos e ações interdisciplinares. Entretanto, observamos a existência de dificuldades para o cumprimento da ação, segundo a própria fala do professor André sobre a falta de tempo para planejar junto aos demais professores da escola.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante das constatações obtidas por meio deste estudo, foi possível afirmar que a análise realizada, cujo eixo norteador foi a elaboração e análise de uma proposta didático-pedagógica interdisciplinar para o ensino do *hip hop* na Educação Física, forneceu elementos que despertam reflexões para pensar a perspectiva conjunta do planejamento escolar.

Como evidenciado, concebemos a organização de uma proposta pautada nas perspectivas sociais e culturais do *hip hop*, a partir da integração dos temas/eixos relacionados à “Contextualização histórica do movimento *hip hop*”, ao “O movimento *hip hop* e as letras de cunho social” e ao “O movimento *hip hop* contemporâneo”, elaborado pelo professor-pesquisador e pelo professor de Sociologia. Quando procedido nestes parâmetros, o ensino do referido conteúdo na Educação Física torna-se ainda mais fértil para proposição de discussões de aprofundamento sobre o tema e da compreensão das práticas vivenciadas, podendo superar a concepção de que o trato pedagógico do *hip hop* remeta apenas ao ensino do *street dance*.

Os resultados obtidos mostraram consonância nos aspectos que concorrem para as práticas de planejamento coletivo e colaborativo entre professores de diferentes áreas do conhecimento, o que leva à necessidade de repensar possíveis mudanças para que o planejamento não ocorra, constantemente, de maneira individual. Com isso, busca-se ofertar

totalidade às experiências vivenciadas pelos estudantes, especialmente para os jovens da periferia, com seu universo social cheio de particularidades. Conforme menciona o cantor *rapper* Rincon Sapiência, no *single* Autêntico, excêntrico e inigualável: “idênticos não somos, cada um se expressa na sua linguagem. Autêntico nós somos perceba no estilo dos nossos trajes”.

Para trabalhar na direção da inclusão do *hip hop* na Educação Física de maneira interdisciplinar, foi necessário repensar o mérito das ações coletivas que as escolas vêm atribuindo às atividades de planejamento. Neste sentido, o estudo revelou que tais condutas são possíveis, mediante o constante caráter de diálogo e organização conjunta das ações, que foram sustentadas por uma linha de pensamento complementar entre os professores participantes, conforme verificado.

Neste cenário, não desconsideramos as dificuldades presentes para desencadear ações de planejamento conjunto nas escolas. Notadamente, desencadear tal conduta é, por vezes, um caminho tortuoso, composto por vários entraves, por exemplo, pela sobrecarga de trabalho dos professores, pela escassez de tempo, falta de percepção por temas comuns às disciplinas, desinteresse em propor novidades aos alunos, entre outros fatores. Por isso, consideramos que a interdisciplinaridade possa ser inviabilizada pelo desinteresse, escassez e/ou inexistência de espaço e tempo de atuação docente fora da sala de aula.

Ao ponderarmos estes percalços, urge a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre as dificuldades para planejar ações integrativas, uma vez que pensar a interdisciplinaridade aplicada na escola ainda se mostra distante da realidade de muitos docentes. Todavia, é preciso sublinhar que este é um caminho virtuoso para verdadeiras mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, não somente para o ensino do *hip hop*, mas para a gama de conteúdos da Educação Física e das demais componentes curriculares.

Para além da continuidade desta investigação, que precederá à vivência e à análise das unidades didáticas elaboradas,



recomendamos futuras pesquisas correlatas ao tema, com a ampliação do número de reuniões para o planejamento e de professores envolvidos, em vias de perscrutar discussões sobre a

elaboração conjunta (e recíproca) de ações para o trato interdisciplinar do conteúdo, ocasionando propostas de ensino integrais aos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, Thaís, G. S. da; CALDEIRA, Ana Maria A. de. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigações em ensino**, v. 12, n. 1, p. 139-154, 2007.

BARROS, Mayra Giovaneti de. **Hip hop na escola: para além da proposta curricular do Estado de São Paulo**. 2013. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2013.

BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na Escola: Mas é só isso, professor? **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25-31, jun. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, MEC/SEF, 2000.

BRITO, Glaucia Silva da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. 2. ed. Curitiba, PR: Ibplex, 2008.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no ensino médio: desafios e potencialidades**. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./ jun., 2002.

FOCHI, Marcos Alexandre Baseia. Hip hop brasileiro: tribo urbana ou movimento social? **FACOM. Revista de Comunicação da FAAP**, v. 17, p. 61-69, 1º sem., 2007.

GARCIA, Joe. O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola. **Revista diálogo educacional**, v. 12, n. 35, p. 209-230, jul., 2012.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface – comunicação, saúde, educação**, v. 1, n. 1, ago., 1997.

IBGE. Densidade demográfica: IBGE, **Censo demográfico 2016**, Área territorial brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALLMANN, Elena Maria. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, p. 76-98, jan./ mar., 2015.



MINAYO, Maria Cecília Souza de; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista lusófona de educação**, n. 40, p. 139-153, 2018.

MINAYO, Maria Cecília Souza de. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MIRANDA, Antonio Carlos M.; LARA, Larissa Michelli; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. A educação física no ensino médio: saberes necessários sob a ótica docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 621-630, jul./set. 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 25, supl. 6, p. 23-27, nov., 2011.

NUNES, Tatiana Cortez; COUTO, Yara Aparecida. Educação física escolar e cultura corporal de movimento no processo educacional. In: I SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2006, São Carlos. **Anais...** São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, v. 3, n. 3, p. 37-50, set./dez., 2005.

PIMENTEL, Spency. **O livro vermelho do hip hop**. 1997. Monografia (Graduação em Jornalismo). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2011.

SILVA, Rogério Souza de. **A periferia pede passagem: Trajetória social e intelectual de Mano Brown**. 2012. 302f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

SOUZA, Gustavo de. Novas sociabilidades juvenis a partir do movimento hip hop. **Animus: Revista interamericana de comunicação midiática**, v. 3, n. 2, jul./ dez., 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Dados do autor:

Email: luanazanotto@yahoo.com.br

Endereço: Rua Francisco Silva, 109, Jardim Mariana, Ibaté, SP, CEP 14815-000, Brasil.

Recebido em: 21/05/2019

Aprovado em: 21/06/2019

Como citar este artigo:



ZANOTTO, Luana; BARBOSA, Luis Felipe. O hip hop na educação física: um contexto de planejamento interdisciplinar. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 02, p. 37-48, mai./ ago., 2019.



FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

CONTINUED TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES: PERCEPTIONS OF PARTICIPATING TEACHERS

FORMACIÓN CONTINUA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y TECNOLOGÍAS DIGITALES: PERCEPCIONES DE MAESTROS PARTICIPANTES

Juliano Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Email: juliano_silveira@yahoo.com.br

Giovani De Lorenzi Pires

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Email: delorenzi57@gmail.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre percepções dos professores/ cursistas acerca do desenvolvimento do Núcleo Específico de Educação Física na oferta do curso de especialização em Educação na cultura digital. Para a produção dos dados da presente investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 professores de Educação Física participantes do citado núcleo. Quanto à ferramenta metodológica adotada para a interpretação dos dados produzidos em campo, a escolha recaiu sobre a análise de conteúdo. Os resultados apontam que a tematização das TDIC na formação de professores é de suma importância tendo em vista a dinâmica cultural contemporânea e a necessidade de uma educação coerente com o século XXI. Nessa perspectiva, a própria experiência dos docentes e suas percepções sobre a abordagem dessas temáticas em sua formação continuada, podem fornecer elementos importantes para a qualificação de tais ações.

Palavras-chave: Educação Física; Cultura Digital; Formação Continuada.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the perceptions of teachers/ students about the development of the Specific Core of Physical Education in the offer of the specialization course in Education in digital culture. For the production of the data of the present investigation, semi-structured interviews were conducted with 10 Physical Education teachers who participated in the study core. As for the methodological tool adopted for the interpretation of the data produced in the field, the choice fell on content analysis. The results point out that the approach of ICT in teacher education is very important in view of contemporary cultural dynamics and the need for education coherent with the 21st century. From this perspective, the teachers' own experience and their perceptions about the approach of these themes in their continued training, can provide important elements for the qualification of such actions.

Keywords: Physical Education; Digital Culture; Continued Training.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es reflexionar sobre las percepciones de profesores/ alumnos sobre el desarrollo del Núcleo Específico de Educación Física en la oferta del curso de especialización en Educación en cultura digital. Para la producción de los datos de la presente investigación, se realizaron entrevistas semiestruturadas con 10 profesores de Educación Física participantes del citado núcleo. En cuanto a la



herramienta metodológica adoptada para la interpretación de los datos producidos en campo, la elección recayó sobre el análisis de contenido. Los resultados apuntan que la tematización de las TDIC en la formación de profesores es de suma importancia teniendo en vista la dinámica cultural contemporánea y la necesidad de una educación coherente con el siglo XXI. En esa perspectiva, la propia experiencia de los docentes y sus percepciones sobre el abordaje de esas temáticas en su formación continuada, pueden aportar elementos importantes para la calificación de tales acciones.

Palabras clave: Educación Física; Cultura Digital; Formación Continua.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade tem sido marcada por uma dinâmica cultural na qual as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) assumem lugar de destaque, alterando significativamente nossas práticas cotidianas nas mais diferentes esferas da vida (RUDIGER, 2011; RAMOS et al., 2013). Essa mudança cultural é especialmente observada entre os mais jovens, que nasceram em um contexto social no qual as citadas tecnologias e as ações possibilitadas pela conexão em rede já se encontram consolidadas como o modo predominante de acessar informações, comunicar-se, entreter-se, etc. (BUCKINGHAM, 2012). Por isso, ao longo da última década são perceptíveis ações voltadas para um repensar a educação escolar em face à essa nova dinâmica cultural e, conseqüentemente, há um movimento de proposições de mudanças no âmbito da formação docente para atuar no contexto de uma cultura digital (BIANCHI, 2014).

Nessa perspectiva, é importante destacar que a temática da formação inicial e continuada de professores de Educação Física, relacionada à mídia, comunicação e tecnologias digitais tem se destacado recentemente com base nos estudos de Pires (2002), Betti (2006), Mendes (2009) e Bianchi (2010; 2014), apresentando um campo bastante frutífero para pesquisas em nossa área, e que acaba justificando a iniciativa de novos intentos investigativos acerca dessa temática.

De fato, assim como os demais componentes curriculares que compõem a formação escolar na educação básica, a Educação Física também é incumbida a dar respostas em termos de práticas pedagógicas que tematizem seus conteúdos de ensino a partir das possibilidades abertas pelas TDIC. Isto porque, atualmente, as representações

sociais referentes às práticas corporais das quais este componente curricular se ocupa, são em grande parte produzidas e compartilhadas no espaço-tempo social em que se configura uma cultura digital (PIRES; LAZAROTTI FILHO; LISBOA, 2012). Portanto, é preciso assumir o desafio de possibilitar aos alunos a interação com as linguagens e os modos de produção das tecnologias digitais de informação e comunicação, não como substituição, mas como complemento das aprendizagens possíveis sobre/com práticas corporais no âmbito da cultura digital.

Uma importante iniciativa no âmbito das ações ligadas a educação e tecnologias foi a criação do curso de especialização Educação na Cultura Digital, decorrente de uma parceria entre o ProInfo/MEC e o Lantec/UFSC, sendo destinado à formação continuada de professores de escolas públicas das diferentes áreas, em âmbito nacional, por meio da modalidade de ensino a distância. Este curso teve um caráter multidisciplinar, sendo estruturado em núcleos de estudo correspondentes às demandas didático-pedagógicas dos diferentes componentes curriculares, denominados núcleos específicos (NE). No que tange ao núcleo específico de Educação Física e TDIC (NEEF), sua produção ficou a cargo do LaboMídia/UFSC, considerando seu lugar de destaque no debate acadêmico nacional sobre comunicação e mídia e suas relações com a Educação Física (PIRES et al., 2017).

O curso foi ofertado em caráter piloto pelo Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e foi destinada para professores de escolas públicas de Santa Catarina entre os anos de 2014 e 2016. No que diz respeito ao NEEF, sua oferta também



ficou sob responsabilidade do LaboMídia/UFSC e foi desenvolvido entre os meses de agosto e dezembro de 2015, com todos os professores de Educação Física concluintes do curso, procedentes de diferentes realidades escolares da rede pública estadual de ensino.

Considerando a importância das ações formativas desenvolvidas ao longo do NEEF e as possibilidades de apropriação dos conteúdos produzidos para a especialização, uma vez que são disponibilizados abertamente em plataforma digital, acreditamos ser necessário avaliar a oferta do núcleo, contemplando as vozes dos professores/ cursistas, na perspectiva de se elencar os acertos e possíveis limites do núcleo, visando seu aperfeiçoamento. Dessa forma, o objetivo do presente artigo é refletir sobre percepções dos professores/ cursistas acerca do desenvolvimento do Núcleo Específico de Educação Física na oferta do curso de especialização em Educação na cultura digital.

METODOLOGIA

Em se tratando de um delineamento metodológico, este artigo é oriundo de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, que adota como objeto a oferta-piloto de um núcleo de estudos no âmbito do curso de especialização em educação na cultura digital. De acordo com Molina (2010, p.102), “o estudo de caso qualitativo pode ser definido como um processo que tenta descrever algo em termos complexos e compreensivos, que se desenvolve durante um período de tempo”. Proporciona, assim, uma valiosa descrição com base no exame de um fenômeno específico.

Epistemologicamente, busca-se aproximações com a abordagem sócio-histórica, que consiste “numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2002, p.28). Esta abordagem, que é marcante por seu caráter dialógico, assume a interação como fundamental no estudo dos fenômenos humanos, constituindo-se a partir de uma “dimensão

alteritária” na qual o pesquisador faz parte do evento pesquisado e tem um olhar único nesse processo, porque é decorrente da posição que ocupa e das relações estabelecidas com os sujeitos com quem pesquisa (FREITAS, 2007).

Para a produção dos dados da presente investigação, foi empregada a entrevista de caráter semiestruturado. As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro de oito questões abertas formuladas a partir dos próprios objetivos da investigação, ou seja, que exploravam aspectos relacionados a participação dos sujeitos no curso e no núcleo específico, os conteúdos e atividades abordados na formação e as dinâmicas de comunicação estabelecidas. Pode-se afirmar que a entrevista semiestruturada permite que o pesquisador tenha mais flexibilidade na articulação do diálogo com os entrevistados, possibilitando que questões oriundas das informações repassadas pelos mesmos, não previstas no roteiro de entrevista, mas ainda assim ligadas ao objeto investigado, possam ser contempladas e forneçam mais dados à pesquisa.

No que diz respeito aos sujeitos participantes da pesquisa, trata-se de 10 professores e professoras de Educação Física/cursistas do NEEF que participaram de todas as etapas do Curso de Especialização e concluíram o curso, com a apresentação do respectivo TCC. Cabe enfatizar que o Núcleo de estudos, que é objeto da presente análise, iniciou seus trabalhos contando com 18 professores de Educação Física participantes. Porém, tendo em vista algumas desistências, assim como o desejo de produzir dados com cursistas que tivessem vivenciado os módulos iniciais do curso, o núcleo específico de Educação Física e também a produção do TCC na fase final da especialização, foram delimitados apenas os 10 professores/ cursistas que cumpriram todas essas etapas.

Salienta-se que em virtude da distribuição dos sujeitos participantes da pesquisa em diferentes regiões de Santa Catarina, as entrevistas foram realizadas predominantemente a distância, por meio virtual, no formato sincrônico, através da ferramenta *Skype* e todas foram gravadas e transcritas para posterior



análise. As entrevistas foram realizadas entre setembro e novembro de 2016, ou seja, logo após o término da especialização, com a intenção de captar dados pertinentes à participação dos professores ao longo do curso - por isso, a necessidade de coletar tais dados o mais próximo o possível do seu término.

Quanto à ferramenta metodológica adotada para a interpretação dos dados produzidos em campo, a escolha recaiu sobre a análise de conteúdo. A função desta é a interpretação, isto é, atribuir significação às características captadas na coleta de dados, na perspectiva de se descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (BARDIN, 2009).

A partir do processo de categorização dos dados produzidos em campo, os resultados foram agrupados em quatro categorias: 1) O curso de especialização em educação na cultura digital; 2) O núcleo específico de Educação Física e TDIC; 3) Repercussões do curso/ núcleo na prática pedagógica; 4) Limites para uma prática pedagógica com as TDIC na escola. No entanto, é imprescindível esclarecer que as discussões que compõem o presente artigo fazem referência apenas aos dados inerentes à categoria 2.

Por último, destaca-se que todos os cuidados éticos inerentes ao processo de produção de dados da investigação foram explicados aos sujeitos participantes, inclusive, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi lido e devidamente assinado pelos professores/cursistas. O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e aprovado sem restrições, com o número 57911816.9.0000.0121.

Sobre a Participação no Núcleo Específico

Um primeiro aspecto relacionado à participação dos professores/ cursistas no núcleo específico de Educação Física e TDIC diz respeito às considerações sobre as facilidades em se compreender as questões sobre educação e cultura digital a partir da própria área de atuação

nas escolas. Tal aspecto é enfatizado a partir dos seguintes depoimentos:

Essa foi a parte mais interessante. Foi a mais fácil de lidar, por ser um assunto que a gente já tem um certo conhecimento. (PC1)

Na parte específica ficou tudo bem mais fácil. Eu não sei se é porque, daí a gente se encontra na nossa área e daí acaba sendo mais fácil. (PC7)

Ressalta-se, dessa maneira, um aspecto importante sobre a formação continuada, que está relacionado com as aproximações da temática central do curso, nesse caso, do núcleo, com as demandas específicas do componente curricular. Pautar a área de atuação dos docentes para a proposição de diálogos com a cultura digital na escola parece ter sido uma aposta interessante, que poderia até mesmo ter se constituído no ponto de partida da especialização.

Ainda nessa perspectiva, porém, ampliando o enfoque para as contribuições das abordagens no âmbito de um núcleo que atende às especificidades de um componente curricular para a formação continuada, o professor/cursista 6 relata que:

[...] uma coisa que me surpreendeu e que me deixou bastante feliz foi ter a parte específica de educação física. E que isso também foi o maior ganho, nesse sentido, porque inovou bastante com outras possibilidades de utilizar as tecnologias na educação física [...]. (PC6)

Percebe-se então uma avaliação positiva sobre a presença de um núcleo que abordava questões pertinentes à Educação Física escolar na perspectiva da cultura digital. Uma resposta à demandas formativas no intuito de se integrar as TDIC ao cotidiano pedagógico, a partir das diferentes temáticas pelas quais o componente curricular é responsável, na perspectiva da mídia-educação. Não é à toa que é apontado pelo professor/ cursista entrevistado como o maior ganho, uma vez que assume como ponto de partida o que é mais familiar para os professores: sua própria área de atuação na escola.



De fato esses processos de produção e apreensão do conhecimento devem ser pautados por necessidades históricas (MARIN et al., 2011) inerentes ao próprio ambiente escolar e levando em consideração as especificidades dos fazeres docentes ligadas aos seus diferentes componentes curriculares. Parece, assim, representar uma maior coerência com a formação continuada dos docentes, assumir como pressupostos seus anseios e demandas como aspectos a serem abordados e discutidos nesses momentos de trocas, reflexões e construções coletivas.

Colaborando com as percepções acerca da qualidade do núcleo em relação às possíveis contribuições em termos de formação continuada e qualificação das ações docentes nas escolas, o professor/ cursista 7 afirma que:

Nossa, foi fantástico!!! Foi fantástico reler textos da área e ler, porque a gente acaba lendo um monte de coisa pedagógica, mais no geral, assim, né?! Daí ler específico, assim, de educação física e voltar a acreditar e voltar a achar que a gente pode fazer a diferença, foi, pra mim, bastante significativa. (PC7)

O professor/ cursista entrevistado ressalta o quão importantes são essas articulações com os conhecimentos específicos, levando em conta, possivelmente a ausência de políticas de formação continuada para professores de Educação Física no contexto no qual está inserido. As especificidades do seu fazer docente acabaram representando um reencontro com os conhecimentos apreendidos durante a formação inicial. Acrescenta-se que, em muitas culturas escolares a Educação Física acaba sendo compreendida como algo de menor importância, sofrendo preconceito por parte de outros componentes curriculares e, em algumas situações, até mesmo da equipe gestora da escola (BIANCHINI; PIRES, 2016). Por isso, é de fundamental importância que os docentes dessa área possam frequentemente estudar, refletir sobre seu lugar e seu fazer pedagógico no âmbito escolar.

Face ao exposto, pode-se afirmar que a formação continuada representa uma necessidade de complementação para o exercício da profissão

docente em virtude da insuficiência da formação inicial, dada a complexidade do cotidiano pedagógico. Em outras palavras, são momentos concebidos como oportunidades de se atenuar o distanciamento entre a formação inicial e o contexto de intervenção profissional. Tal carência de fontes de conhecimento e referências que forneçam sustentação à atuação docente é um fato recorrente para aqueles que iniciam na carreira, assim como para professores mais experientes. De acordo com Farias e colaboradores (2012, p. 659),

[...] uma característica marcante dos professores iniciantes na carreira docente é a busca de fontes de conhecimentos que auxiliem na intervenção profissional, bem como da consolidação do apoio emitido pelos pares, para a obtenção de sucesso no desenvolvimento profissional.

Finalizando as percepções dos professores/ cursistas referentes à participação no núcleo, podem ser citados aspectos correspondentes às dificuldades encontradas para a realização das atividades propostas. Tais dificuldades são apresentadas a partir dos seguintes trechos de depoimentos:

Nós tivemos uma parada muito grande, né?! Aquela parada ali, eu acho que atrapalhou e a última parte ficou meio atropelada. Eu percebi isso. (PC8)

A educação física que eu tive um pouco mais de dificuldade por conta da aplicação. Pois eu não estava mais atuando com a educação física. Eu tava readaptada em uma outra escola. (PC9)

Eu achei a parte de educação física bem mais difícil do que os outros núcleos, sabe? Não sei por quê? Vou falar bem sério, eu senti mais dificuldade para fazer, na parte da educação física do que nos outros. (PC8)

No primeiro caso, o professor/ cursista entrevistado avalia que a parte específica acabou sendo desenvolvida de forma mais breve em relação aos demais módulos do curso, em virtude da interrupção da especialização, que acabou culminando numa reformulação do cronograma



e, conseqüentemente, na diminuição do tempo para a realização das atividades propostas para esta etapa. De fato, as interrupções do curso acabaram implicando em uma reorganização do cronograma dos núcleos específicos, já que iniciariam em agosto e precisariam ser encerrados em dezembro, levando em consideração que os professores/ cursistas não poderiam realizar suas atividades de intervenção no período de férias escolares.

Com relação ao segundo trecho de entrevista, trata-se de um caso específico no qual o professor/ cursista encontrou dificuldades para o desenvolvimento das atividades do núcleo que implicavam em intervenções nas aulas, uma vez que se encontrava em situação de readaptação funcional.

É interessante notar, no terceiro trecho de entrevista apresentado, a avaliação de que o núcleo específico se constituiu na parte mais difícil do curso. Tal dado tende a representar as dificuldades em se repensar seu próprio fazer pedagógico no âmbito do componente curricular, uma vez que a perspectiva mídia-educativa de Educação Física desenvolvida no núcleo implicaria possíveis mudanças substanciais na prática pedagógica dos professores/ cursistas. E assim sendo, acaba refletindo uma compreensão, de certa maneira hegemônica, de que o uso de tecnologias como suporte metodológico da Educação Física escolar pode ser entendido como algo “desnecessário ou contraditório pelos outros atores da comunidade escolar, devido a sua história dentro do currículo tradicional” (PIOVANI, 2012, p. 209). Ou seja, parece haver no âmbito da cultura escolar uma série de expectativas quanto às características, atribuições, objetivos e modos de se ensinar Educação Física, o que acaba culminando em dificuldades quando do desenvolvimento de possibilidades pedagógicas que rompam com tais expectativas ou paradigmas.

Soma-se a isso o fato de que possivelmente os conteúdos abordados no núcleo foram negligenciados durante a formação inicial do professor, como constatado no estudo de Silveira, Brüggemann e Bianchi (2019), e, por isso, a dificuldade em se apropriar desses conhecimentos e posteriormente planejar e

intervir pedagogicamente com base nessas novas sínteses cognitivas (um repensar a Educação Física).

Sobre os Conteúdos Produzidos para o Núcleo Específico

No que diz respeito aos conteúdos e atividades desenvolvidos no decorrer do núcleo específico de Educação Física e TDIC, são apresentadas uma série de percepções por parte dos professores/ cursistas entrevistados que contemplam aspectos predominantemente positivos. Destaca-se, por exemplo, dentre outras características, depoimentos sobre a abrangência e pertinência dos conteúdos abordados:

[...] [os conteúdos] foram adequados sim. [...] Eu acho que abrangeu bastante coisa...falou desde esporte, falou de brincadeira, corpo [...]. Então, tinha uns vídeos bem legais na parte de educação física. (PC1).

Eu acho que o material do núcleo específico, ele era um material muito bom, explicava bastante assim. (PC4)

Olha, eu acredito que vocês foram bem felizes nas escolhas dos temas e os temas são bem atuais, assim, bem boas sugestões de como a gente estar trabalhando também. (PC6)

Acredito que os conteúdos foram muito bem selecionados e as discussões foram muito bem orientadas. (PC7).

A partir desses trechos é possível afirmar que os professores/ cursistas entrevistados avaliaram que os conteúdos abordados no núcleo específico foram adequados, de acordo com o seu campo de conhecimentos e as expectativas quanto ao ensino em sua área de atuação. De fato, os conteúdos elencados partem da compreensão da Educação Física como, “[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogos, esporte, dança, ginástica, formas essas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (SOARES et al., 1992, p. 50). Não é



por outro motivo que os professores/ cursistas relataram determinada facilidade no trato com os conteúdos presentes no núcleo, uma vez que os mesmos foram produzidos com a preocupação de se alicerçar na própria Educação Física escolar.

Ainda nessa perspectiva, houve manifestações sobre a coerência dos conteúdos abordados com as expectativas em termos do trato com os conhecimentos na Educação Física escolar na prática pedagógica de alguns professores/ cursistas, além de uma coerência ou sensibilidade para com as realidades das escolas, sobretudo levando em consideração as especificidades das escolas públicas brasileiras. Tais aspectos são enfatizados nos seguintes trechos de depoimentos:

Eu posso dizer que a proposta foi bem pensada e articulada. Os conteúdos e temáticas foram apropriados e muito bem escolhidos. Eram diretamente ligados a nossa prática pedagógica diária...não fugia, né?! Eu consegui tranquilamente aliar as atividades propostas com as atividades que já estavam sendo desenvolvidas em sala de aula. (PC3).

Eu acho que as atividades do núcleo específico, todas aquelas sugeridas são ótimas, bem aplicáveis à realidade da escola. (PC6)

Compreende-se, com base no primeiro trecho, que os conteúdos elencados para o núcleo eram coerentes com o corpo de conhecimentos da Educação Física escolar, possibilitando o desenvolvimento das suas atividades propostas, articuladas com o planejamento dos docentes nas escolas. Ou seja, não implicava em severas rupturas nas propostas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, uma vez que versavam sobre temas geralmente abordados pelos docentes.

Em se tratando do segundo trecho, o professor/cursista considera que os conteúdos abordados no núcleo possibilitaram o desenvolvimento de aulas pautadas na integração das TDIC através de temas atuais e coerentes com as demandas da Educação Física escolar, demonstrando serem aplicáveis à realidade da

escola. Este último aspecto é de suma importância para a avaliação dos materiais do núcleo, levando em consideração que os professores/cursistas precisavam apropriar-se das possibilidades abertas pelas tecnologias na escola, através da visualização de cenários concretos (RAMOS et al., 2013), que não se distanciassem do seu contexto pedagógico.

Ainda no que diz respeito à coerência dos conteúdos, porém no âmbito normativo institucional, de acordo com o professor/cursista 5:

As temáticas são aquelas que até são propostas dentro da Proposta curricular de Santa Catarina, né?! A questão da abordagem do esporte, dos jogos, das atividades recreativas, do lazer. Então eu acho que foram temáticas bem atuais que vão ao encontro do trabalho na proposta curricular e que pode ser empregado dentro das escolas, então, assim, um conteúdo muito rico teoricamente e de fácil aplicação também. (PC5)

De acordo com o trecho supracitado, o professor/cursista entrevistado apresenta a percepção de que os conteúdos escolhidos para a composição do núcleo são coerentes com aqueles presentes na Proposta Curricular de Santa Catarina. Por isso a familiaridade do professor/cursista com as temáticas apresentadas e, conseqüentemente, a impressão de que eram de fácil aplicação nas aulas de Educação Física.

Pode-se acrescentar que os materiais, além de serem explicativos, o que favorecia a apreensão dos conteúdos desenvolvidos no decorrer do núcleo, apresentavam exemplos de atividades e vídeos que acabavam inspirando possibilidades de criação de novas práticas por parte dos professores/ cursistas. E dessa maneira, por mais que não se visasse a construção de materiais prescritivos, que tendem a homogeneizar as realidades escolares e propor aos docentes receitas prontas para serem aplicadas, as sugestões de modos de integrar as tecnologias a partir das diferentes temáticas acabavam servindo como base para que os professores/ cursistas pudessem problematizar os seus próprios cotidianos pedagógicos e



produzirem suas próprias intervenções com as TDIC.

Este aspecto referente ao caráter teórico e não prescritivo dos materiais desenvolvidos para o núcleo específico Educação Física e TDIC foi destacado nos seguintes trechos de depoimentos:

O material que tá lá é excelente. Dinâmico, sabe? Aqueles vídeos e fotos. Acho bem interessante, chamava a atenção bastante. Mas...ele não dizia, ahh, tu faz assim, assim, assado. [...] não, dava uma geral e dali tu tinha que estar problematizando.[...] Daí dali a gente criava situações. (PC2)

Dentro dos conteúdos, abriam outros links... E os conteúdos que tu podia aprofundar porque eles davam essa oportunidade, né?! Através de outros links, vídeos. (PC5)

A reflexão que alguns professores trouxeram dentro do módulo, através de vídeos...gostei muito, a minha aprendizagem é audiovisual, então funciona muito bem assim. (PC10)

Face ao exposto, vê-se que as possibilidades para a realização de ações baseadas em uma perspectiva problematizadora na formação docente precisam contemplar um papel ativo dos professores em refletirem sobre o seu próprio fazer pedagógico, em sua realidade concreta. Por isso, os professores/ cursistas entrevistados avaliam que os materiais possuíam um caráter não prescritivo, possibilitavam aos professores/ cursistas a apropriação dos conhecimentos e o planejamento de possibilidades de intervenção a partir da problematização acerca dos conteúdos disponíveis.

Também destaca-se, nessa perspectiva, a disponibilização de vídeos e imagens como chamarizes que tornavam o acesso aos conteúdos mais dinâmico. Assim, tais possibilidades inerentes à disponibilização de conteúdos no formato hipermediático acabavam atribuindo aos professores/ cursistas determinado protagonismo no processo formativo, tendo em vista que, além das atividades propostas, podiam acessar os conteúdos complementares de acordo com suas

demandas de formação específicas. De acordo com Pernigotti (2003, p. 282),

[...] quando se disponibilizam materiais em formas de hipertexto, geram-se ambientes de aprendizagem com o acesso a diversos links, diversos caminhos que incitam o usuário, que, motivado pela curiosidade, descobre diferentes olhares sobre uma mesma temática. Talvez mais importante que isto, desencadeia no usuário uma dimensão de crítica na direção de selecionar o que é e o que não é significativo.

Assim, verifica-se como essa característica inerente aos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, que pressupõe diferentes trilhas formativas a partir das demandas dos professores/ cursistas em contato com os materiais produzidos, mostrou-se importante no processo de apropriação dos conteúdos abordados, na ampliação do olhar para novas linguagens presentes nos diferentes *links* e o próprio aprofundamento acerca das temáticas do núcleo.

Outro ponto destacado pelos professores/ cursistas entrevistados diz respeito à adequabilidade dos conteúdos para as diferentes etapas da educação básica. De acordo com o professor/ cursista 2:

Eu trabalhei mais com o fundamental, que foi o 7º ano, que era a única turma que eu tinha e o ensino médio. Com os pequenos eu não trabalhei, eu foquei mais neles, assim, mas eu acredito que daria para fazer com certeza. (PC2)

De fato, a opção pelas temáticas/ conteúdos abordados no núcleo levou em consideração possíveis diálogos dos conhecimentos da área com a perspectiva da educação na cultura digital, atentando para uma clara preocupação em se abranger possibilidades formativas que pudessem pautar as ações dos docentes nas diferentes etapas da educação básica. Assim, optou-se:

[...] por temáticas cujos conteúdos, atividades e propostas de intervenção apresentassem certas especificidades ligadas às diferentes faixas etárias a serem atingidas, mesmo estando cientes de que tais conteúdos pudessem ser desenvolvidos ao longo de todas as



etapas da educação básica (PIRES et al, 2017, p.140).

Por isso, tais percepções indicam a coerência das escolhas realizadas pela equipe de autores responsável pelo núcleo específico de Educação Física, abordando temas que se constituem em alicerces pedagógicos da área (lazer, esporte e corpo), e demarcando a partir de que concepção de Educação Física tais temáticas seriam abordadas e problematizadas na formação docente.

Finalizando esse tópico sobre percepções acerca dos conteúdos e atividades do núcleo, são contemplados depoimentos sobre a importância desses conteúdos para a formação continuada dos docentes. Conforme o professor/ cursista 9:

Quanto ao material eu achei muito interessante. Então aquilo ali, me voltou a faculdade para deixar claro novamente o que a gente faz na escola...ou deveria fazer. [...] A parte da mídia-educação eu acho que foi importante porque deixou algumas coisas bem claras também com relação a utilização das mídias na escola. Não é simplesmente substituir. [...] mas ter um por que tu usar a ferramenta, tu usar o conteúdo através dessa ferramenta, né?! (PC9)

O professor/ cursista entrevistado compreende que a concepção da Educação Física como componente curricular, conforme apresentado nos materiais do núcleo específico, representavam uma espécie de reencontro com os conhecimentos abordados durante a formação inicial, identificando ou reavivando o papel e importância da Educação Física escolar. Considera importante a parte sobre a mídia-educação, principalmente pensando em como a Educação Física poderia se apropriar de suas abordagens, deixando claro como que as aulas poderiam ser beneficiadas pela integração das TDIC a partir de uma intencionalidade pedagógica. Também avalia como de suma importância uma abordagem da Educação Física com as mídias, como desenvolvido no curso, por desconhecer essa relação no âmbito escolar.

Face ao exposto, é preciso levar em conta a importância dos meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea no que tange a

produção de discursos sobre os saberes e fazeres acerca da cultura de movimento, de onde são recolhidos e didaticamente transpostos os conteúdos de ensino e aprendizagem da Educação Física (PIRES, 2002). Dessa forma, confrontar tais discursos acerca do esporte, do corpo, do lazer, das práticas corporais pode ser apontado como tarefa de uma Educação Física compromissada com a formação emancipada dos sujeitos que adentram ao ambiente escolar.

Ainda na perspectiva das contribuições em termos de formação continuada para os docentes, o professor/ cursista 10 comenta que:

Eu achei que ele trouxe outras teorias, digamos assim, e pra mim foi inovador nessa parte, porque eu tinha uma formação que tinha outros autores, outras informações, outra visão da educação física escolar, né?! E as informações teóricas e esses autores vieram enriquecer a minha formação. (PC10)

O professor/ cursista entrevistado afirma que o núcleo foi importante por proporcionar o aprofundamento de conteúdos baseados em autores que até então para ele eram desconhecidos, pelo fato de sua formação inicial ter sido pautada por outras referências, em suma, por outra visão de Educação Física escolar. É importante ressaltar, nessa perspectiva, que geralmente a formação continuada é justificada pela necessidade de atualização dos conteúdos básicos adquiridos pelos docentes na formação inicial, tendo em vista o caráter dinâmico da produção de conhecimentos e a urgência dos docentes se apropriarem dos mesmos suprindo as demandas da educação contemporânea. Tal necessidade se remete à própria natureza da prática docente que, enquanto um fazer histórico, não se apresenta pronto e acabado (HUNGER; ROSSI, 2012), e que constantemente estabelece novas demandas para o professor.

Sobre a Comunicação ao Longo do Núcleo Específico

Acerca da comunicação ao longo do Núcleo Específico de Educação Física e TDIC, podem ser destacados aspectos referentes a uma maior



agilidade em relação aos demais módulos da especialização. Nesse sentido são apresentadas as seguintes percepções:

Eu acredito que na parte da educação física, eu acho que o retorno foi um pouco mais rápido, não demorou tanto como demoraram os outros. (PC1)

A comunicação com o tutor foi muito boa, sempre presente. (PC5)

A comunicação foi bem melhor, assim, meu, evoluiu, foi uma constante assim, conseguimos ter um contato mais próximo com os tutores, né?! (PC7)

Eu achei tranquilo, porque a cada momento em que tinha uma dificuldade ou que eu queria questionar algumas coisas eu conseguia fazer isso e os professores davam retorno. (PC10)

Pelos depoimentos, vê-se que a comunicação no núcleo específico, mesmo que predominantemente via e-mail, foi mais ágil do que nos demais módulos do curso, de forma que as dúvidas durante esse momento da formação eram rapidamente esclarecidas pelos tutores/professores. É importante considerar, assim, que as dificuldades de comunicação nos primeiros módulos da especialização podem estar relacionadas a pouca familiarização dos cursistas com as ferramentas disponíveis na plataforma E-ProInfo, a maior quantidade de dúvidas quanto a apropriação da dinâmica do curso, assim como a um acompanhamento menos frequente por parte dos tutores/professores desses módulos.

Outro aspecto a ser destacado na comunicação durante o núcleo específico é referente a uma percepção de que os retornos e avaliações qualitativas por parte dos tutores/professores contribuíam para tornar a relação pedagógica menos distante, favorecendo o desenvolvimento das atividades. Segundo o professor/cursista 3:

[A comunicação] foi bem tranquila. O retorno por parte dos professores/ tutores sempre tinha sugestões, críticas, elogios, avaliação das atividades desenvolvidas e postadas. E foi muito bom que tenha ocorrido dessa forma e não somente

aquela coisa de só postar a nota no sistema. (PC3)

O professor/ cursista entrevistado considera que a comunicação durante o núcleo específico tenha sido de boa qualidade, especialmente no que diz respeito aos retornos sobre a realização das atividades, contribuindo para qualificar as ações ao longo do núcleo. Cabe destacar a questão dos elogios, críticas e sugestões como uma estratégia adotada para minimizar a distância no processo de formação, superando, como o próprio docente afirmou, uma lógica de atuação do tutor/ professor restrita à postagem de notas ao final das atividades. Segundo Santos (2011, p. 5),

Consideramos que manter a motivação dos alunos, seu aprendizado e sua participação ativa nas atividades é uma tarefa complexa pela ausência de proximidade física. Para que haja compartilhamento de saberes, cresce de importância o processo dialógico.

Houve também a percepção por parte dos professores/ cursistas de que a agilidade na comunicação com os tutores/ professores contribuiu de forma decisiva para o bom desenvolvimento dos trabalhos ao longo do núcleo. Conforme afirma o professor/ cursista 5:

Os tutores estavam sempre muito presentes. Às vezes até sábado, domingo eles atendiam a gente, davam retorno, davam resposta, sabe? Então, era como se fosse presencial. Na verdade até com um benefício a mais, porque podia acionar eles a qualquer momento que eles respondiam. (PC5)

O professor/ cursista entrevistado avalia, dessa maneira, que a comunicação com professores e tutores tenha facilitado o desenvolvimento das atividades pertinentes ao núcleo específico, principalmente pelo fato da equipe de tutores/ professores se comprometer em acessar e responder os e-mails diariamente e, na parte final do curso, que compreendia a produção do TCC, ter passado a utilizar ferramentas síncronas como o *whatsapp* e o *Skype* para a mediação das orientações. Entretanto, é importante salientar que essa suposta disponibilidade docente para o atendimento aos cursistas, por meio do



whatsapp, por exemplo, precisa ser relativizada, sobretudo, compreendendo que é necessário o estabelecimento de momentos de orientação/ mediação. Pois, do contrário, a linha tênue entre o tempo de trabalho e os demais tempos da vida privada dos docentes acaba desaparecendo. De acordo com a pesquisa intitulada “Uso de tecnologia dentro e fora de salas de aula”, realizada pelo Datafolha, por encomenda da Federação dos Professores do Estado de São Paulo (Fepesp) “evidencia-se que os professores [ao utilizarem o *whatsapp*] extrapolam sua jornada de trabalho, muito além do normal, em termos de atendimento aos alunos, sem que sejam remunerados para isso” (SINPROCAMPINAS, 2017).

Cabe salientar que a adoção dessas ferramentas síncronas de comunicação foi apontada como um dos aspectos positivos para o desenvolvimento dos trabalhos durante a orientação de TCCs ao final curso. De acordo com o professor/ cursista 6:

A questão com os professores...logo no início tava bem distante mesmo, mas conforme foi passando o tempo, a gente pode, com os tutores, principalmente no núcleo específico, é que a gente teve mais conversa, assim, com o bate papo, a própria criação do grupo no *whatsapp*, isso ajudou bastante. (PC6)

O professor/ cursista entrevistado considera que a comunicação tenha sido bastante ágil, o que favorecia o desenvolvimento das atividades, que possivelmente ficariam atrasadas caso as dúvidas persistissem por tempo prolongado. Também enfatiza que a criação do grupo *whatsapp* para a orientação dos TCCs tenha sido fundamental para sanar as dúvidas e encaminhar as questões que constantemente surgiam nessa etapa, assim como, por proporcionar o contato e troca de informações com os demais colegas de núcleo, dando um caráter um pouco mais coletivo ao processo. Assim, a participação efetiva dos envolvidos em um processo de formação EaD, “recorrendo a estratégias para manter a comunicação, pode contribuir efetivamente para a construção coletiva de novos conhecimentos” (BARBOSA, 2008, p. 111).

Tendo em vista a demanda por uma maior agilidade na comunicação entre tutores e professores/ cursistas, são apresentadas, como forma de finalizar este tópico, sugestões que versam sobre a adoção de ferramentas síncronas, na intenção de se qualificar o desenvolvimento dos trabalhos no decorrer do núcleo específico. Para o professor/ cursista 1:

[a comunicação poderia ser] bem melhor. Com certeza. Seja uma sala de bate papo, onde você entra e a conversa esteja rolando ou que seja pelo *whatsapp*. É rápido, mais fácil. Tem que ser algo mais fácil, né?! Menos demorado. (PC1)

O professor/ cursista compreende que a comunicação no núcleo, assim como no curso como um todo, poderia ser beneficiada com a adoção de ferramentas síncronas, pois como a lógica do curso se pautou, predominantemente, pela realização e postagem de atividades, ter formas mais ágeis de tirar dúvidas ou ter um retorno sobre as atividades realizadas tende a qualificar o processo formativo. De acordo com Gomes (2009, p. 236), “as conversações síncronas por texto [...] podem ser planejadas para discussão de temas, esclarecimentos de dúvidas, coordenação e distribuição de tarefas ou simplesmente como espaço de socialização”.

O professor/ cursista 8 contribui com a crítica anterior a partir do seguinte trecho de depoimento:

Eu queria que...sei lá, é uma ideia...das trocas de informações dentro do grupo da educação física. [...] não havia uma troca com os outros cursistas. Às vezes seria mais interessante essa troca para você enriquecer ainda mais o seu trabalho. (PC8)

Apresenta a percepção de que as atividades relacionadas ao núcleo poderiam ser beneficiadas pela criação de um grupo *whatsapp* entre os professores/ cursistas visando a troca de informações entre os mesmos. Nessa perspectiva, as ferramentas de comunicação síncronas poderiam atribuir um caráter mais coletivo aos processos, como destacamos anteriormente, passando de uma relação entre cursista e tutor para outra entre cursistas/ cursistas e cursistas/



tutor. Dessa forma, talvez até as dúvidas sobre algumas atividades poderiam ser esclarecidas na relação entre os pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumindo o compromisso de uma avaliação do núcleo específico de Educação Física e TDIC a partir das percepções dos professores/ cursistas considerando aspectos como a participação, conteúdos e comunicação, é possível destacar os seguintes apontamentos:

No que diz respeito a sua participação no citado núcleo, os docentes entrevistados destacaram uma maior facilidade ao se abordar a educação na cultura digital assumindo como referência a própria área de atuação; e o fato do núcleo específico ter sido a parte mais interessante do curso por dialogar diretamente com as demandas pedagógicas inerentes ao seu componente curricular.

Em se tratando dos materiais produzidos para o Núcleo, a avaliação dos professores/ cursistas se deu predominantemente a partir do destaque de aspectos positivos como, por exemplo: a abrangência e pertinência de seus conteúdos; a importância dos cenários concretos como forma de se estabelecer um olhar sensível para a realidade das escolas ao se propor a integração das TDIC às aulas; o caráter teórico e não prescritivo dos conteúdos, dando margem para apropriação e criação dos próprios docentes; assim como um meio de se possibilitar o desenvolvimento de uma intencionalidade pedagógica com as TDIC nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Cristina Lima Santos. **Abordagens educacionais baseadas em dinâmicas colaborativas on line**. 2008. 306f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70 Lda, 2009.

BETTI, Mauro. Imagens em ação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. **Movimento**, v. 12, n. 2, p. 95-120, mai./ ago., 2006.



BIANCHI, Paula. Relato de Experiência em mídia-educação (física) com professores da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. In: PIRES, Giovani De Lorenzi; RIBEIRO, Sérgio Dorenski (Org.). **Pesquisa em educação física e mídia**: contribuições do LaboMídia/UFSC. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2010.

BIANCHI, Paula. **Formação de professores e cultura digital**: observando caminhos curriculares através da mídia-educação. 2014. 302f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

BIANCHINI, Leandro; PIRES, Giovani, De Lorenzi. Educação Física, currículo, formação e cultura escolar: percepções de professores acerca de suas formações permanentes. In: BRÜGGEMANN, Ângelo Luis; BIANCHI, Paula; SANTOS, Silvan Menezes dos. **Pesquisa e formação em mídia-educação física**. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2016.

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.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul., 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

GOMES, Cândido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda. A formação continuada de professores: entre o real e o “ideal”. **Pensar a prática**, v. 15, n. 4, p. 915-932, out./ dez., 2012.

MARIN, Elizara Carolina e colaboradores. Formação continuada em educação física: relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 259-278, abr./ jun., 2011.

MENDES, Diego Souza. **Luz, câmera e pesquisa-ação**: a inserção da mídia-educação na formação continuada de professores de Educação Física. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINHOS, Augusto Nivaldo Silva. **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. 3. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2010.

PERNIGOTTI, Joyce Munarski. O hipertexto: uma máquina de guerra na aprendizagem. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (Orgs.). **Educação a distância**: cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2003.



PIOVANI, Verônica Gabriela Silva. Intercâmbios pedagógicos-culturais Brasil – Uruguai na educação física escolar no âmbito dos programas PROUCA e CEIBAL. In: PIRES, Giovani De Lorenzi; BIANCHI, Paula (Orgs.). **Novas contribuições do LaboMídia/UFSC à pesquisa em mídia-educação (física)**. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2012.

PIRES, Giovani De Lorenzi e colaboradores. Educação (física) na cultura digital: memória da produção de um curso na modalidade EaD. In: CERNY, Roseli Zen e colaboradores (Orgs.). **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta**. Florianópolis, SC: UFSC/CED/NUP, 2017.

PIRES, Giovani De Lorenzi. **Educação física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória**. Ijuí, RS: unijuí, 2002.

RAMOS, Edla Maria Faust e colaboradores. **Curso de especialização em educação na cultura digital: documento base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <educacaonaculturadigital.mec.gov.br/downloads/documento-base.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

SANTOS, Miguel Carlos Damasco dos. **Importância da comunicação na ead virtual: enfoque conceitual e dialógico**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/67.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

SILVEIRA, Juliano; BRÜGGEMANN, Ângelo Luiz; BIANCHI, Paula. Formação de professores de educação física e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)/mídia: uma relação possível? análise das propostas curriculares de universidades federais brasileiras. **Motrivivência**, v. 31, n. 57, p. 1-19, jan./ mar., 2019.

SINPROCAMPINAS. **Tecnologia digital aumenta trabalho docente**. Disponível em: <<http://www.sinprocampinas.org.br/noticias/noticias/tecnologia-digital-aumenta-trabalho-docente/>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

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

Dados do autor:

Email: juliano_silveira@yahoo.com.br

Endereço: Rua Milton Luis da Silva, 443, Centro, Palhoça, SC, CEP 88131-470, Brasil.

Recebido em: 14/06/2019

Aprovado em: 05/07/2019

Como citar este artigo:

SILVEIRA, Juliano; PIRES, Giovani De Lorenzi. Formação continuada em educação física e tecnologias digitais: percepções dos professores participantes. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 02, p. 49-62, mai./ ago., 2019.



O FUTEBOL NO JORNAL DAS MOÇAS: AS APROXIMAÇÕES E OS DISTANCIAMENTOS DAS MULHERES

THE SOCCER ON THE JORNAL DAS MOÇAS:
WOMEN'S APPROACHES AND DISTANCES

EL FÚTBOL EN EL JORNAL DAS MOÇAS:
LAS APROXIMACIONES Y LOS DISTANCIAMIENTOS DE LAS MUJERES

Alice Francisco Freitas

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Email: alice.19freitas@gmail.com

Bruna Letícia de Borba

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Email: brunabufsc@gmail.com

Sara Fantin Ribeiro

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Email: sarafantin.engel@gmail.com

Carolina Fernandes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Email: carolina.f.s@ufsc.br

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar as representações das relações entre as mulheres e o futebol veiculadas no Jornal das Moças de 1941 a 1965, período em que vigorou o Art. 54 do Decreto-Lei 3.199/1941, o qual delimitava as práticas esportivas às mulheres. Para tanto, foi realizada uma coleta de informações no Jornal das Moças, periódico direcionado às mulheres. As reportagens foram interpretadas a partir da técnica de análise documental. O Jornal das Moças, que era produzido por homens, foi uma ferramenta de afastamento das mulheres do futebol e, também, normatizar comportamentos, com reportagens apoiadas no discurso médico, o qual atribuía a tal prática danos irreversíveis aos órgãos reprodutores femininos, bem como à feminilidade. Entretanto, as mulheres encontraram no papel de espectadoras e telespectadoras uma forma de participar do meio futebolístico; devido a esta aproximação, há vestígios de que houve a necessidade de um novo decreto para salientar tal afastamento feminino.

Palavras-chave: Futebol; Mulheres; História do Esporte.

ABSTRACT

The present study aims to identify the representations of the relationships between women and soccer published in the Jornal das Moças from 1941 to 1965, during the period of the Art. 54 of Decree-Law 3,199/1941, which delimited women sports practices. For that, a collection of information was carried out on the Jornal das Moças, a periodical directed to women. The reports were interpreted using the technique of documentary analysis. The Jornal de Moças, which was produced by men, was a tool to remove women from soccer and to regulate behaviors, with reports based on medical discourse, which attributed to this practice irreversible damage to the female reproductive organs as well as femininity. Although, women were in the role of spectators and viewers to participate in the soccer field; because of this contact, there are vestiges that there was a need for a new decree to highlight such female distance.



Keywords: Soccer; Women; History of Sport.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo identificar las representaciones de las relaciones entre las mujeres y el fútbol vehiculadas en el Periódico de las Mujeres de 1941 a 1965, período en que se aplicó el Art. 54 del Decreto-Ley 3.199/1941, el cual delimitaba las prácticas deportivas a las mujeres. Para ello, se realizó una recolección de informaciones en el *Jornal das Moças*, periódico dirigido a las mujeres. Los reportajes se interpretaron a partir de la técnica de análisis documental. El *Diario de las Mujeres Jóvenes*, fue una herramienta de alejamiento de las mujeres del fútbol y normalizar comportamientos, con reportajes apoyados en el discurso médico. En el caso de las mujeres, se encontraban en el papel de espectadores una manera de participar en el medio futbolístico; debido a este contacto aproximado, hay vestigios que hubo la necesidad de un nuevo decreto para subrayar tal alejamiento femenino.

Palabras clave: Fútbol; Mujer; Historia del Deporte.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a presença das mulheres no futebol configura-se como um espaço de luta pela igualdade entre os sexos. Segundo Goellner e Kessler (2018), a falta de campeonatos, espaço em mídias, assim como o pouco investimento para a prática pelas meninas no espaço escolar, apontam o quanto o esporte está sub-representado no Brasil. No entanto, este não é um fenômeno recente. Em 1941, foi promulgada a primeira legislação que visava organizar o esporte no Brasil, o Decreto-Lei 3.199/1941, no qual as mulheres receberam especial atenção no Art. 54, que buscava regular suas práticas esportivas. Diante disso, representações da relação das mulheres com essas práticas, principalmente as com características violentas, foram produzidas e reproduzidas culturalmente, tendo os jornais como uma ferramenta eficaz.

De acordo com Pesavento (2008), as representações são matrizes geradoras de condutas e práticas, formas de construção da realidade e se manifestam por normas, instituições, discursos, imagens e ritos. Ao se lançar um olhar sobre as mulheres no futebol, pode-se destacar um distanciamento historicamente estabelecido. Segundo Franzini (2005), é perceptível até os dias de hoje que o futebol é um espaço socioculturalmente caracterizado pela predominância masculina.

Tais representações socioculturais são encontradas nos jornais, pois “a ênfase em certos temas, a linguagem e a natureza do conteúdo tão

pouco se dissociam do público que o jornal ou a revista pretende atingir.” (JANOTTI, 2008, p. 19). Conforme Buitoni (2009, p. 14), os jornais/revistas ditos femininos são poderoso elemento na construção da identidade da mulher. Cabe destacar que, para este estudo, o termo jornal feminino configura-se como uma classificação utilizada pela imprensa para categorizar jornais/revistas voltados para as mulheres. Assim, para analisar as relações estabelecidas entre as mulheres e o futebol após o Decreto-Lei 3.199/1941, foi eleito um jornal elaborado para leitoras, o *Jornal das Moças*, em circulação no período de 1914 e 1965.

De acordo aos registros editoriais, o jornal era intitulado como a “revista da mulher no lar e na sociedade.” (SPAVIÈR, 7/01/1960, p.14). Com publicação semanal, na cidade do Rio de Janeiro, era distribuído em vários estados do Brasil, nas capitais e em algumas cidades do interior, cujo alcance da distribuição pode ser confirmado em alguns textos publicados na própria revista. A edição era feita pela “Empreza *Jornal das Moças – Menezes, Filho & C. Ltda*” (EXPEDIENTE..., 4/01/1940, p. 4) com direção de Álvaro Menezes e Agostinho Menezes.

Tendo em vista que o *Jornal das Moças* era dirigido por homens, neste estudo interpreta-se essa fonte de acordo com a perspectiva de Bourdieu (2012) e o conceito de sistema de oposição masculino e feminino apresentado pelo autor, a partir do “fato de que é o princípio de visão social que constrói a diferença anatômica e que é esta diferença socialmente construída que



se torna fundamento e a caução aparentemente natural da visão social.” (BOURDIEU, 2012, p. 12).

Perante esse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo identificar as representações das relações entre mulheres e o futebol veiculadas no Jornal das Moças no período de 1941 a 1965, quando estabeleceu-se o Art. 54 do Decreto-Lei 3.199/1941 e houve a deliberação do Conselho Nacional de Desportos (CND) em 1965, determinando a proibição da prática do futebol pelas mulheres.

Visto que “em uma época de importantes avanços, as diferenças entre homens e mulheres continuam sendo traduzidas em desigualdades e, muitas vezes, em culpa, preconceito e violência” (PINSKY, 2014, p. 9), esta pesquisa busca contribuir para os estudos históricos voltados para a compreensão de como ocorreu, ao longo do tempo, a inserção das mulheres nos esportes, seja de presença majoritariamente masculina ou não.

METODOLOGIA

De acordo com Ricoeur (1968), o método histórico só pode ser um método inexato, pois, na História, a objetividade se dissolve quando não é possível reviver, apenas reconstruir diante a distância e a profundidade da lônjura histórica. Com este pensamento, iniciamos a descrição dos caminhos escolhidos para a organização, de maneira a produzir sentido, dos traços e indícios do passado, método comparado a um quebra-cabeça por Pesavento (2008).

Para a realização deste estudo, foi eleito o Jornal das Moças como a principal fonte de informações do período demarcado. A composição deste *corpus* documental teve como princípio as reportagens que faziam referência ao futebol.

Foram encontradas no Jornal, em todo o seu período de publicação (1914-1965), 524 reportagens contendo o termo futebol. Dentre essas, 343 reportagens foram arquivadas em acervo pessoal, tal redução se justifica pelo fato de terem sido descartadas as reportagens

repetidas. Além destas, também foram excluídas reportagens de cunho meramente informativo de variadas temáticas como, por exemplo, notícias sobre a Seleção Brasileira Masculina de Futebol, sobre os clubes, sobre jogos, sobre gostos futebolísticos de artistas, sobre programas televisivos, bem como fontes de entretenimento como bordados de futebol, charadas e provérbios.

A partir disso, as reportagens selecionadas foram organizadas nas seguintes categorias: contos (53), piadas (30), conselhos (9), entrevistas (71), rádio (39), evangelho (2), televisão (22), propagandas (11), notícias (104) e músicas (2). Tais categorias foram organizadas a partir do assunto oriundo de cada texto.

Dentro de todo o escopo documental, 326 reportagens fazem parte do período deste estudo (1941-1965), no entanto, analisou-se duas reportagens que o antecedem, pois foram consideradas relevantes para contextualização do processo de estabelecimento da lei.

Após essa primeira triagem e a pré-análise das fontes, 18 reportagens foram selecionadas, dentre as quais, destacou-se nove para o desenvolvimento deste estudo. A escolha se deu uma vez que tais reportagens continham mais elementos para a discussão. Além disto, levou-se em consideração que um maior número de fontes pode tornar a análise superficial.

Essas fontes foram analisadas a partir da técnica de análise documental (BARROS, 2012), a qual indica primeiramente a análise de adequação das informações com o problema formulado, para então verificar a homogeneidade destas em relação ao tema e, enfim, a desconfiança sobre as mesmas. Visto que parte-se do pensamento que a fonte não é neutra, tem origem em um ponto de vista, no qual deve-se esmiuçar as entrelinhas e subjetividades advindas deste lugar (BARROS, 2012). Desta maneira, o Jornal das Moças foi analisado como um espaço de elaboração de narrativas construídas por elementos da sociedade que visavam ser ouvidos/lidos por mulheres o que Certeau (1982) denomina como um lugar de produção, que “é em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma



topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam.” (CERTEAU, 1982, p. 56).

RESULTADOS

O Futebol e as Mulheres no Jornal das Moças: o período que antecede 1941

As notícias sobre o futebol no Jornal das Moças começaram em de 1916, mas é na década de 1930 que o volume jornalístico aumenta. Possivelmente, isso esteja relacionado às diversas mudanças que começavam a ocorrer no cenário social, dentre essas, a possibilidade das mulheres ingressarem no mercado de trabalho. Anteriormente a este período, o trabalho exercido pela mulher era visto como um ato de ajuda ao marido, e não construtivo de uma independência financeira ou para acúmulo de capital. Além disso, cabe destacar que este trabalho deveria ter o consentimento do marido, regulamentado no Art.242, números VII e VIII, do Código Civil de 1916. (BRASIL, 1916).

O trabalho aberto às mulheres foi, primeiramente, junto às fábricas têxteis, depois, com a ocasião de movimentos modernistas, foram oferecidos empregos em áreas como as artes, literatura, ciência, jornalismo e em profissões mais liberais. (COELHO, 2017). Paralelamente, a mulher passou a ser considerada cidadã e ter o direito a votar e ser votada a partir de 1932. (ALMEIDA, 2008).

Com tais transformações socioculturais relativas ao papel da mulher, o cenário esportivo também foi afetado, como pode-se observar através da música *Samba de Hoje*, de Jota Machado – compositor de samba-canção da época (MATOS, 2013), publicada no Jornal das Moças (MOÇAS DE HOJE, 9/07/1931, p. 39), a qual indica uma aproximação das mulheres com o futebol.

Estribilho

As moças de hoje

São mais interessantes

De saias compridas

Ficam mais elegantes

As moças mais modernas

Usam boinas ao tiracolo

Todas sabem jogar tênis
E até mesmo o futebol
Tipos de americanas
Não há quem as resista
Formaram na revolução
Um batalhão feminista (MOÇAS DE HOJE, 9/07/1931, p. 39).

É possível assumir que o samba foi um dos elementos culturais que apresenta representações da mulher brasileira desse período. A fonte expressa que existia a possibilidade de aproximação da mulher metropolitana e moderna com a prática esportiva futebolística. Segundo Almeida (2008), o Brasil neste período seguia um modelo de metrópole americana. Portanto, as mulheres, assim como os demais participantes sociais, eram investidas, através dos discursos, a seguir tal modelo das mulheres americanas, vistas nas revistas e modernizar-se.

Tal ideia de modernização, até os dias atuais, está rodeada de grandes discussões. (TOTA, 2000). Segundo o referido autor, ao analisar sambas brasileiros de 1933, pode-se perceber a crítica ao movimento de estrangeirismo que se instaurava no Brasil, em que de um lado via-se uma americanização e, de outro, o afrancesamento, que já estava em declínio. Além disso, o autor salienta que o país era visto como um grande parceiro dos Estados Unidos e americaniza-lo por meios tranquilos era um caminho. Com este movimento em crescente, percebe-se um mercado abrindo-se, segundo Santos (1997, p. 8),

As novas modas traziam a marca da origem norte-americana. [...] A crescente hegemonia norte-americana no mundo do pós-guerra traz consigo um conjunto de novos sinalizadores de modernidade – automóveis, filmes, cosméticos, discos, máquinas de escrever, fonógrafos e aparelhos de barbear – que passam a competir com aqueles vindos da literatura, das artes e da arquitetura européias. (sic).

Observando o Jornal das Moças ao longo dos anos, é possível perceber traços dessa americanização e de novas representações de moda e esporte, assim como da mulher dos dias atuais, ou seja, a nova mulher da metrópole deveria se portar e estar de acordo com esse novo modelo. Segundo Bonadio (2000), mais que



novas cores e cortes de roupas, a publicidade comercializa uma nova imagem para as mulheres. E o futebol, assim como outros esportes, considerados espaços masculinos, refletia um movimento de conquista, construindo, possivelmente, a partir destes diálogos, um estereótipo da mulher moderna brasileira.

Esse movimento de conquista, apresentado pelo autor e salientado na sentença, formaram um batalhão feminista, refletindo às tendências da época em que, segundo Costa (2005), os primeiros movimentos feministas no Brasil começaram a atuar a partir da década 1920. Tais manifestações tinham, inicialmente, a conotação conservadora no quesito de divisão sexual, ou seja, o movimento acreditava na divisão sexual e o reforçava. Neste sentido, as reportagens observadas no *Jornal das Moças* não tratam apenas do ponto de vista de seu autor nominal, mas refletem o contexto social no qual está inserido. (BARROS, 2012).

Embora estivesse estimulado através das reportagens um modelo de modernização, a organização familiar e social da época estava pautada no patriarcado acentuado lusitano (ALMEIDA, 2008), ou seja, era o homem, enquanto pai e esposo, que regulava o procedimento de vida de todos ao seu redor, inclusive da mulher. Logo, essa imagem de modernidade, transferida em discurso às mulheres não tinham repercussão positiva na organização familiar da época.

A partir desta organização, as tarefas domésticas eram designadas às mulheres, direcionando suas energias e preocupações ao lar. Essas tarefas eram as mais inúmeras, tais como: polir, limpar, definir os chás da tarde, governar o lar, o orçamento diário, além dessas obrigações, a mulher também era responsável pelo controle dos apegos e das emoções. (ALMEIDA, 2008). O jornal mostra a normatização desse papel através desta propaganda de produto de limpeza: “Em qualquer parte onde haja sol, Ou a chuva caia, Seja num campo de futebol, Seja na praia, Seja nas ruas da cidade, Indo a passeio, Mulher de boa sociedade, Nunca faz feio...” (NA CIDADE,

NO CAMPO... 25/01/1934, p. 18). A responsabilidade da mulher quanto a limpeza de todos os lugares, inclusive no meio esportivo do futebol, pode-se dizer que está vinculado a uma organização estética. Além disso, o controle das emoções estava relacionado ao estereótipo de que a mulher por natureza tinha em seu interior histerias, emoções exageradas, descontroladas as quais deveria deter controle de forma a não expressá-las perante os homens.

Todas essas designações sociais, além de reafirmadas cotidianamente no convívio social e nas reportagens, estavam pautadas em lei. O Código Civil de 1916 (BRASIL, 1916), descreve em capítulos as tarefas, funções sociais, direitos e deveres, tanto de homens como de mulheres, além de seus efeitos perante o casamento.

Este mesmo Código Civil reafirmava valores conservadores e tradicionais, essencialmente no vínculo familiar e nos poderes do casamento. Tais poderes requeriam a permissão do marido para com a vontade da mulher. Com isso, o divórcio não era permitido, o Pátrio Poder e o sexo masculino possuíam a autoridade perante a lei, e a desobediência da mulher e sua impunidade acarretavam em sérias consequências judiciais. (COELHO, 2017).

Portanto, embora a mulher da década de 1930 tenha conquistado alguns direitos, como já citado anteriormente, existiam outras vias políticas que corroboram o patriarcado, que reforçava um padrão da mulher do lar e fortalecia ideais conservadores que valorizavam a imagem da mulher como um anjo da guarda da família. Ela devia saber costurar, bordar e cozinhar, mostrar-se cândida e obediente diante da autoridade masculina, alguém que certamente era ou seria uma mãe mimosa e fiel (SANT’ANNA, 2014). Observa-se ainda a ambiguidade em relação às leis, que por um lado permitia novos espaços à mulher, mas por outro, a prendia em seu lar. Assim, os papéis sociais mandatórios por lei conferiam um protagonismo secundário às mulheres. A participação da mulher na construção histórica dos esportes seguiu estes mesmos moldes, de acordo com Mazo, Silva e Lyra (2010).



No futebol feminino, as reportagens do jornal demonstram que as primeiras aproximações iniciaram na década de 1930. Segundo Goellner e Kessler (2018, p. 34): “O futebol praticado por mulheres desconstruiu essa representação, na medida em que desafiou a tradicional subordinação presente na sociedade brasileira nos anos inaugurais do século XX”, mas com o decorrer de mudanças sociais, de novos papéis desempenhados pelas mulheres, os espaços ocupados por elas e sua liberdade, começava a fazer afronta aos costumes da época.

O Futebol e as mulheres no Jornal das Moças: relações com o Decreto-Lei de 1941

O futebol no Brasil durante as décadas de 1930 e 1940 ganhou bastante destaque no governo de Getúlio Vargas; o então presidente empregou numerosos esforços para a administração da modalidade no país, o que acarretou na aceleração do profissionalismo da modalidade, resultando em modernizações. (GUTERMAN, 2010, p.72). Além disso, o esporte foi ganhando espaço conforme a Seleção Brasileira masculina conquistava suas primeiras vitórias. Segundo Guterman, (2010), o futebol era visto como um meio das aspirações nacionais e do perfil do brasileiro.

Entretanto, segundo Goellner e Kesler (2018), o país, embora ganhando ares modernizadores, convivia com a fomentação dos discursos sobre a moral e bons costumes. Diante disso, a aproximação feminina não foi bem vista pelas esferas mais conservadoras do Brasil, que emitiram uma carta ao presidente Getúlio Vargas questionando a prática esportiva feminina (FRANZINI, 2005). Tal movimento de inserção feminina em âmbitos antes ditos masculinos acarretaram novas legislações impeditivas da prática deste esporte, respaldadas por justificativas médicas, higienistas e biológicas. A primeira legislação voltada para regulamentar os esportes no Brasil destacava um dos seus artigos para normatizar as práticas esportivas para mulheres, o Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941, com o Art. 54, o qual determinava: “As mulheres não se permitirá a prática de desportos

incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país”.

Para o surgimento de um Decreto-Lei, o contexto em que esse se encontra fornece os elementos necessários para a sua elaboração. Dentre esses, estavam as representações da mulher enquanto mãe geradora do futuro, “O papel social de (boa) mãe, [...], foi se construindo no imaginário brasileiro desde os remotos tempos da colonização.” (ALMEIDA, 2008, p. 205). No Brasil, a sociedade se estruturava culturalmente a partir das normas da religião, até o século VIII e, posteriormente, a partir do século XIX, a Medicina, determinava as possibilidades corporais dos elementos da Nação, como as características da mãe ideal, “este modo, urdia-se uma teia de discursos sobre a mulher em que se enfatizava sua principal função: a de procriação.” (ALMEIDA, 2008, p. 61).

Tal argumento era utilizado para o afastamento das mulheres do futebol, pois a função feminina era procriar, restringindo as práticas esportivas consideradas prejudiciais aos órgãos reprodutores. Segundo Franzini (2015), “preocupavam-se com os ‘riscos’ que o futebol poderia causar ao ‘frágil’ organismo feminino, principalmente com a possibilidade de afetar sua capacidade reprodutiva.”

Observa-se que esta narrativa biológica sobre reprodução estava atrelada ao papel da mulher como mãe e educadora em duas reportagens no Jornal das Moças (EVANGELHO, 23/02/1950; EVANGELHO, 18/06/1959). Estas apresentavam conselhos em relação à prática do futebol, tais como: “Já foi êle condenado até a idade de 18 anos por determinar, em geral, hipertrofia e dilatação cardíaca [...]”. (sic). (EVANGELHO, 18/06/1959, p. 20). Na argumentação desse texto ainda foi acrescentado que “A educação física deve ser [...] o pretexto para, [...] melhorar as qualidades morais e sociais. [...] Não visando esse alvo, ela desenvolve nos indivíduos o ‘instinto da agressividade’” (EVANGELHO, 18/06/1959, p. 20).

Posteriormente, a narrativa retorna ao tópico futebol e afirma: “O futebol é condenado na



infância e adolescência. Mas existem outros jogos permitidos, atraentes, como o tênis, a peteca, o voleibol e o ping-pong. (EVANGELHO, 18/06/1959, p. 20).

Estas reportagens além de trazerem relações das mulheres e a prática esportiva, também retratam argumentos para evitar a prática não somente de mulheres, mas de crianças, trazendo representação do futebol naquele período, como benefícios e malefícios. A mesma nos apresenta possíveis vestígios dos motivos que levaram a criação de leis que proibissem a prática do futebol feminino, retratando-o como agressivo, animalesco, perigoso e, portanto, considerada impertinente a prática.

Estes textos poderiam alimentar o imaginário do período, fortalecendo o afastamento das mulheres a tais práticas, e fazendo-as acatar as seções Evangelho, sugerindo-as outros exercícios que não afetassem sua feminilidade, como a própria fonte sugere: “Exercícios ‘curtos, energéticos, intercalados de frequentes pausas de repouso’, são aconselháveis.” (EVANGELHO, 18/06/1959, p. 20).

Segundo Goellner e Kessler (2018), esta era uma representação normatizada, em que se tinha o temor da possível masculinização da mulher e conseqüentemente a perda de sua feminilidade. A feminilidade é uma construção histórica, que agrega discursos, valores e práticas, marcam essa construção do feminino, e definem também posições sociais. (GOELNNER; KESSLER, 2018, p.34).

A construção de um padrão perpassa todos os setores sociais e, com a chegada da televisão, essa também tem suas segmentações. Com isso, o Jornal das Moças lança a coluna Tele-Fatos, buscando exemplificar os programas televisivos e o público alvo para cada programa, isto é, apresenta uma segregação e destinação de alguns programas aos telespectadores. Como esse objetivo, seguem alguns exemplos de indicação da coluna:

PARA ADULTOS – (ambos os sexos – várias idades) O Grande Teatro, da Tupi – Não durma no Pon – (para homens) **Esportivos** – Futebol e Box. (Para

homens) **Políticos** – Congresso em Revista.

(Para mulheres) Novelas. (TELE-FATOS, 21/12/1959, p. 48).

Nesse período tem início um movimento para que se compreenda que existiam práticas destinadas apenas os homens e outras, diferentes, às mulheres. Definindo-se representações de masculino e feminino, segundo Mendes, Silva Junior e Anjos (2016, p. 158): “[...] o vínculo do futebol com a masculinidade hegemônica é algo apresentado aos homens desde sua infância. As meninas [...] tal vínculo também é exposto desde cedo, a partir da constante afirmação de que esse não é espaço no qual elas são bem vindas”.

A masculinidade hegemônica apresentada pelos autores trata da cultura atrelada aos homens, a qual utiliza adjetivos como: virilidade, brutalidade, coragem, bravura, competitividade e afins, que neste caso, está diretamente relacionada com a prática do futebol. Ao mesmo tempo em que esta masculinidade foi reforçada nas reportagens, representações sobre as mulheres e sua feminilidade também foram construídas. Nas reportagens acima se pode observar um padrão esperado por elas: o seu afastamento do futebol, como desconhecido, como inapropriado, conseqüentemente não praticado e a aproximação de práticas consideradas leves, suaves e sem excessos.

Mais um exemplo desta sentença era a publicação do quadro intitulado “Para as Noivas e Esposas”, que divulgou uma reportagem que afirmava que “Os homens não gostam de mulheres ciumentas” (PARA AS NOIVAS E ESPOSAS, 31/10/1957, p. 12), propondo uma enquete ao final para diagnosticar se a mulher era ou não ciumenta. Nesse texto, destaca-se a seguinte sentença: “Suporta com paciência vê-lo falando durante algum tempo com os amigos sobre **assuntos que você desconhece**: esporte, automobilismo, **futebol**, bridge, caça?” (PARA AS NOIVAS E ESPOSAS, 31/10/1957, p. 12, grifos nossos).

Além desta reportagem, foi encontrado um conto publicado por um escritor, Victor Costa (9/02/1939), no qual ele expõe - ao mesmo tempo em que busca instaurar - um imaginário



masculino sobre o afastamento das mulheres com o futebol a partir da representação de desconhecimento, em um diálogo entre um homem e uma mulher, onde ele a acusa de ignorância quanto ao universo que envolve a prática, bem como o ideário da mulher que admite não ter aproximação:

ELE –...e toma-se banho com futebol!

[...] Você não entende nada de bola.

ELA – Nem quero entender. Bolas, bolas para tanto futebol.

[...]

ELA – Antônio, você, positivamente, ficou louco. O que é que você está falando que eu não entendo nada?

ELE – Você não entende, porque não conhece futebol. (VICTOR, 9/02/1939, p. 32).

Diante desses indícios, é possível perceber que o Decreto-Lei nº 3.199 de 1941, especificamente o Art. 54, acarretou manifestações de negação do espaço futebolístico para as mulheres. Estas fontes discursam sobre o entendimento e pertencimento das mulheres ao lugar de não conhecedoras do futebol. Entretanto, Simone de Beauvoir (1949) discorre sobre a submissão, a sujeição às leis ou a fatos sociais, ao expor a crença de que esse papel secundário das mulheres não é de total responsabilidade apenas de quem impõe ou cria as regras, mas também responsabilidade de quem acarreta tais leis ou fatos, o submisso tem papel fundamental nesta relação. Assim, para as mulheres, a prática do futebol era proibida pela legislação e recriminada pela imprensa, em vista disto foram encontrados vestígios de sua inserção no cenário por outras vias.

O Futebol e as Mulheres no Jornal das Moças: a participação como espectadoras

Diante dos desafios socioculturais para aproximação e envolvimento com o futebol, as mulheres buscaram estratégias para fazer parte dessa prática esportiva que ganhava espaço no Brasil. Os estudos de Pisani (2014) e Goellner (2005) afirmam que as mulheres até poderiam participar, mas eram retratadas como espectadoras, a fim de trazer beleza e charme

para as arquibancadas e manter a preservação da sua saúde reprodutiva. Desta maneira, eram colocadas à margem da construção histórica do futebol brasileiro.

As influências europeias e norte-americanas no Brasil atravessaram inúmeras esferas, tanto intelectual quanto econômica ou social e, assim, modificaram o cenário brasileiro e, consequentemente, do futebol. De acordo com Albino (2012), o impulso de modernização do início do século XX, trouxe o embelezamento como o novo sonho das/os brasileiras/os. O mesmo autor ainda ressalta que a feminilidade era o principal meio de expressar esta urbanização.

A partir disso, conseguimos visualizar que o embelezamento nesse período fora muito importante e esboçado como principal meio de expressão feminina. Conforme Del Priore (2015, p. 243), “o encontro dos sexos em ocasiões esportivas era, sem dúvida, signo de mudança nas relações sociais”. A autora destaca que os eventos esportivos eram oportunidade de encontros amorosos, para escolher um bom partido e para namorar. Diante disso, o imaginário em torno da presença da mulher no espetáculo era, também, de atrativo para os homens.

De acordo com Mendes, Silva Junior e Anjos (2016, p. 162),

Se a prática do futebol pelas mulheres era bastante contestada nos primórdios da modalidade no país, o mesmo não ocorreu com relação à sua participação nas arquibancadas [...]. Essa participação feminina, assim, era legitimada precisamente a partir da existência de um homem a quem acompanhava. Além disso, a valorização de sua presença não ocorria pelo reconhecimento de seu apoio como torcedoras, mas sim a partir do entendimento de que sua graciosidade embelezava os estádios.

O Jornal das Moças registrou em suas páginas o estímulo a essa forma de participação através da assistência aos jogos. Para tanto, utilizou figuras de mulheres famosas da época e, apesar da representação de mulher moderna atrelada às atrizes, destacou que elas não abandonavam os benefícios de ser uma dona-de-



casa, como mostra o seguinte fragmento sobre a atriz do período, Fada Santoro: “Como dona de casa também é encantadora. [...] Pretende a nossa “melhor atriz” viajar brevemente. De uma coisa está certa: não perderá o Campeonato Mundial de Futebol de 1954, a realizar-se na Suíça.” (SUZY, 30/08/1951, p. 9). Nesta reportagem a famosa entrevistada era a atriz Mafalda Basílio Santoro, com nome artístico Fada Santoro, foi considerada uma grande atriz do período com um total de 21 filmes (PRÓ-TV, 1995).

O Campeonato Mundial de Futebol de 1954 foi o primeiro a ser reprisado na televisão brasileira, marco histórico e um novo meio pelo qual os brasileiros poderiam acompanhar o esporte. Com essa nova possibilidade, as mulheres puderam se aproximar do futebol como telespectadoras. Tais indícios demonstram que nas páginas do Jornal das Moças estavam presentes normativas comportamentais para as mulheres quanto ao seu papel no cenário futebolístico, a participação limitada ao embelezamento e a acompanhar a performance masculina como observadoras, em que “[...] A mulher determina-se em relação ao homem, e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro.” (BEAUVOIR, 1949, p. 12).

Entretanto, apesar desse jornal, elaborado por homens, reproduzir representações que distanciavam a mulher da prática do futebol, aparentemente, elas não estavam ausentes, pois, em 1965, existiu a necessidade de uma proibição mais específica e enérgica, a deliberação nº 7 do Conselho Nacional de Desporto (CND). Esta deliberação acrescenta elementos ao Art. 54 do Decreto-Lei nº 3199 e regulamenta as práticas esportivas às mulheres, a qual apresenta no parágrafo II a seguinte interdição: “Não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, pólo-aquático, pólo, rugby, halterofilismo e baseball”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre as representações veiculadas no Jornal das Moças possibilitou a percepção de desigualdades nos papéis sociais do período analisado, no qual o patriarcado da época impôs às mulheres um afastamento do meio futebolístico, por legislação, bem como por conselhos, dicas e evangelhos emitidos por jornais destinados ao público feminino, como o Jornal das Moças.

A prática do futebol pelas mulheres foi impactada com a instauração do Decreto-Lei 3.199 de 14 de abril de 1941, a qual estava envolvida por discursos higienistas, religiosos, médicos e os valores conservadores que norteavam a sociedade da época. Com evidências encontradas no Jornal das Moças, constatou-se que tais discursos estavam presentes na imprensa brasileira. Essas esferas normativas contribuíram para o afastamento das mulheres dos esportes futebolísticos, indicando que se aproximassem de práticas que não afetassem seus órgãos reprodutores e sua feminilidade, pois seu papel social era a procriação.

Contudo, embora a prática do futebol estivesse proibida, as mulheres se faziam presentes como espectadoras, desempenhando um papel secundário. Muito se era aludido de forma sutil, trazendo o objetivo da mensagem em suas entrelinhas. Como por exemplo, conselhos e dicas em uma seção denominada Evangelho, ou seja, a revista apresentava reportagens que normalizavam comportamentos, em forma de mandamentos femininos.

Por fim, cabe destacar o pouco número de fontes históricas sobre futebol e mulheres no período demarcado. Possivelmente, isso também esteja relacionado ao afastamento culturalmente estabelecido no período. Apesar desse limitador, consideramos que as fontes identificadas neste estudo permitiram ampliar a compreensão acerca da trajetória das mulheres no contexto sociocultural do século XX, sua relação com as práticas corporais e a construção histórica do futebol.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINO, Beatriz Staimbach. Os cuidados com o corpo e o ser mulher na capital de Santa Catarina: sobre a "página feminina" do jornal "dia e noite" (1936-1941). In: VAZ, Alexandre Fernandez; BOMBASSARO, Ticiane (Org.). **Fragmentos para uma história da educação do corpo em Santa Catarina**. Florianópolis, SC: Dioesc, 2012.

ALMEIDA, Nukácia Meyre Araújo de. **Jornal das Moças: leitura, civilidade e educação femininas (1932-1945)**. 2008. 261f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2008.

BARROS, José D'assunção. A fonte histórica e seu lugar de produção. **Caderno de pesquisa do Cdhis**, Uberlândia, MG, v. 2, n. 25, p.407-429, dez., 2012.

BONADIO, Maria Claudia. **Moda: costurando mulher e espaço público: estudo sobre a sociabilidade feminina na cidade de São Paulo 1913 - 1929**. 2000. 184f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

BRASIL. LEI Nº 3.071, DE 1º DE JANEIRO DE 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 jan. 1916. Seção 1, p.133.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 3199, DE 14 DE ABRIL DE 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1941, p. 7652.

BRASIL. Deliberação Nº7, DE 7 DE AGOSTO DE 1965. O Conselho Nacional de Desportos no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo disposto nos artigos 1º e 3º do Decreto-Lei n 3199. **Conselho Nacional de Desportos**. Poder Legislativo. Brasília, DF, 2 set. 1965, Seção 2, p.8984.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira Participações S.a, 1949.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BUITONI, Dulcília. **Mulher de papel: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira**. São Paulo: Summus, 2009.

COELHO, Renata. **A evolução jurídica da cidadania da mulher brasileira: breves notas para marcar o dia 24 de fevereiro, quando publicado o código eleitoral de 1932 e os 90 anos do voto precursor de Celina Viana**. 2017. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/Evoluojuridicadacidaniadamulherbrasileira_RenataCoelho.pdf> Acesso em: 15 jan. 2019.

COSTA, Victor. Sketches, **Jornal das Moças**, Rio de Janeiro, 9/02/1939, ed. 01234, p. 32.

DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

EVANGELHO, **Jornal das Moças**, Rio de Janeiro, 23/02/50, ed. 01810, p.63.

EVANGELHO, **Jornal das Moças**, Rio de Janeiro, 18/06/1959, ed. 02296, p.20.



EXPEDIENTE EMPRESA JORNAL DAS MOÇAS, **Jornal das Moças**, Rio de Janeiro, 4/01/1940, ed. 01281, p.4.

FRANZINI, Fábio. Futebol é "coisa para macho"?: Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Revista brasileira de história**, v. 25, n. 50, p. 315-328, dez., 2005.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 19, n. 2, p. 143-151, jun., 2005.

GOELLNER, Silvana Vilodre; KESSLER, Cláudia Samuel. A sub-representação do futebol praticado por mulheres no Brasil: ressaltar o protagonismo para visibilizar a modalidade. **Revista USP**, v. 117, n. 1, p. 31-38, abr. 2018.

GUTERMAN, Marcos. **O futebol explica o Brasil**: uma história da maior expressão popular do país. São Paulo: Contexto, 2010.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro *Fontes Históricas* como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MATOS, Cláudia Neiva de. Gêneros na Canção Popular: os casos do samba e do samba canção. **Artcultura**, v. 15, n. 27, p. 121-132, dez., 2013.

MAZO, Janice Zarpellon; SILVA, Carolina Fernandes da; LYRA, Vanessa Bellani. As mulheres no cenário do associativismo esportivo em porto alegre/rs na transição do século XIX para o XX: alternativas de sociabilidade e lazer para elas. **Licere**, v. 13, n. 3, p. 1-25, set., 2010.

MENDES, Bárbara Gonçalves; SILVA JUNIOR, José Aelson da; ANJOS, Luiza Aguiar dos. Futebol, gênero e sexualidades. In: SILVA, Silvio Ricardo da; CORDEIRO, Leandro Batista; CAMPOS, Priscila Augusta Ferreira (Orgs.). **O ensino do futebol**: para além da bola rolando. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2016..

MOÇAS DE HOJE, **Jornal das Moças**, Rio de Janeiro, 9/07/1931, ed. 00838, p. 39.

NA CIDADE, NO CAMPO, COMO NA PRAIA..., **Jornal das Moças**, Rio de Janeiro, 25/01/1934, ed. 00971, p. 18.

PARA NOIVAS E ESPOSAS, **Jornal das Moças**, Rio de Janeiro, 31/10/1997, ed. 2211, p.12.

PESAVENTO, S. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

PISANI, Mariane da Silva. Futebol feminino: espaço de empoderamento para mulheres das periferias de São Paulo. **Ponto Urbe**, [s.l.], n. 14, p. 1-10, ago., 2014.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Mulheres dos anos dourados**. São Paulo: Contexto, 2014.

PRÓ-TV (Org.). **Biografias**: Fada Santoro. 1995. Disponível em: <<http://www.museudatv.com.br/biografia/fada-santoro>>. Acesso em: 24 maio 2019.



RICOUER, Paul. **História e verdade**. São Paulo: Forense, 1968.

SANTOS, Rafael José dos. Globalização e americanidade: o caso da publicidade no Brasil dos anos 30. **Revista USP**, v. 33, n. 1, p. 44-55, fev., 1997.

SPAVIÈR, Aracy M. Você e seu lar. **Jornal das Moças**. Rio de Janeiro, 7/01/1960, ed. 02325, p.14.

SUSY, **Jornal das Moças**, Rio de Janeiro, 30/08/1951, ed. 01889, p. 9

TELE-FATOS, **Jornal das Moças**, Rio de Janeiro, 21/12/1959, ed. 02323, p. 48

TOTA, Antonio Pedro. **O imperialismo sedutor**: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TROÇAS & TRAÇOS, **Jornal das Moças**, Rio de Janeiro, 4/09/1952, ed.01942, p. 8.

Dados do autor:

Email: alice.19freitas@gmail.com

Endereço: Rua Servidão Antônio Cordeiro, 66, Cacupé, Florianópolis, SC, CEP 88050-008, Brasil.

Recebido em: 31/05/2019

Aprovado em: 16/07/2019

Como citar este artigo:

FREITAS, Alice Francisco e colaboradores. O futebol no jornal das moças: as aproximações e os distanciamentos das mulheres. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 02, p. 63-74, mai./ ago., 2019.



THE EFFECTS OF COMIC BOOKS ON BODY BEAUTY STANDARDS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

OS EFEITOS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS SOBRE OS PADRÕES CORPORAIS DE BELEZA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

LOS EFECTOS DE LOS CÓMICS SOBRE LAS REFERENCIAS CORPORALES DE BELLEZA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Cinthia Lopes da Silva

Methodist University of Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Brazil
Email: cinthiasilva@uol.com.br

Marília Cezarino

Methodist University of Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Brazil
Email: brunabufsc@gmail.com

Lucas de Andrade Carvalho

Methodist University of Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Brazil
Email: sarafantin.engel@gmail.com

Marcio Ferreira de Souza

Methodist University of Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Brazil
Email: carolina.f.s@ufsc.br

ABSTRACT

This work is aimed at analyzing a pedagogical experience with comic books in Physical Education classes, up to Junior High school, with 14 ninth grade Brazilian students. Bibliographic and field researches were used as methodological procedures, characterizing a qualitative research. The field research was based on a pedagogical experience in the city of Cosmópolis/SP/Brazil. Field diary, participant observations and questionnaire were used. Women's participation in comic books, social values, the presence of technology in comic books and body beauty standards were the aspects identified by the students during the pedagogical experience.

Keywords: Physical Education; Comic Books; Culture.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar uma experiência pedagógica com o uso de histórias em quadrinhos em aulas de Educação Física, no Ensino Fundamental, com 14 estudantes brasileiros do nono ano. Pesquisa bibliográfica e de campo foram utilizadas como procedimentos metodológicos, caracterizando esta pesquisa como qualitativa. A pesquisa de campo foi baseada em uma experiência pedagógica na cidade de Cosmópolis/SP/Brasil. Diário de campo, observações dos participantes e questionário foram utilizados. A participação feminina em histórias em quadrinhos, valores sociais, presença de tecnologia em quadrinhos e padrões de beleza corporal foram os aspectos identificados pelos alunos durante a experiência pedagógica.

Palavras-chave: Educação Física; Histórias em Quadrinhos; Cultura.

RESUMEN



Este trabajo tiene como objetivo el análisis y la experiencia pedagógica con el uso de los cómics en las clases de Educación Física, en la Enseñanza Primária, com 14 estudantes brasileiros del último año. Investigación bibliográfica y de campo fueron utilizadas como procedimientos metodológicos, caracterizando esta investigación como cualitativa. La investigación de campo fue basada en una experiencia pedagógica em la ciudad de Cosmopolis/SP/Brasil. Diário de campo, observaciones de los participantes y cuestionario fueron utilizados. Participación femenina en cómics, valores sociales, presencia de tecnología en cómics y padrones de belleza corporales fueron los aspectos identificados por los alunos durante la experiencia pedagógica.

Palabras clave: Educación Física; Cómics; Cultura.

INTRODUCTION

According to data from IBGE (the Brazilian Institute of Statistics and Geography) from the second quarter of 2013 (Brazil, 2016a), in Brazil, among people at working age, 41% had not finished Junior High and 40.3% had managed to get at least a High School diploma. According to information provided by the Brazilian government (BRAZIL, 2016b), the biggest problem of school dropouts occurs at the final years of Junior High. During Physical Education classes, many students from Basic Education do not participate in the activities for various reasons: methodology and school curriculum cause exclusion and consequent dropping out from the proposed activities (DARIDO, 2004).

If the students do not take part in Physical Education classes, they do not have access to knowledge related to their bodies and about physical activities, as well as education for leisure and therefore miss out on the possibility of reflecting about its influence in their social environment. The mass media has a major role in the spreading of certain beauty standards. We can see, for instance, the image of the super heroes in comic books, movies, toys, items of clothing and so on. Then new studies and pedagogical experiments are needed for the change of these rates of Basic Education in Brazil. Thus, this research has this intention.

Taking this into account, Marcellino (1987) claims that it is necessary to consider leisure as an object of education – the education for leisure in a society guided by consumers' culture. The situation of the society at this stage of industrial production and consumption favors the cultural industry, which generates standard needs to make consumption easier, perpetuating or

making it harder to overcome conformity. Hence, it is really necessary to have an educational process which encourages imagination, criticism, i.e., education for leisure, not to create needs as the media does, but to satisfy individual, social and educational needs, which are transformed along the vital process.

METHOD

It was made both bibliographic and field researches and the study is characterized as qualitative narrative study. This kind of study, according to Minayo (1994, p. 22) works with the “[...] universe of meanings, aspirations, beliefs, values and attitudes, which correspond to a deeper space in relationships, of processes and phenomena which cannot be reduced to the operationalization of variables”.

A revision of literature about the pedagogical action in Junior High School, based on super heroes comic books and education for leisure, was carried out by means of a bibliographic study, and that is the first stage of the research. Libraries from public Brazilian universities were used for looking up books, papers, dissertations and thesis, in addition to the Scielo database. The key words were: Comic books, Leisure, Pedagogical Action, Junior High School, Physical Education, Contemporaneity.

The second stage of the investigation was the field research carried out in a public school in the state of São Paulo, in the city of Cosmopolis, with students from the ninth grade (last year of junior high school) during Physical Education classes. The research was approved by the ethics committee under protocol 78/13. The group of volunteers was girls and boys. The students were



invited to participate in the research by the researcher in a Physical Education class. The volunteers were considered for the research. All the students this research are Brazilians. Eight classes on super heroes comic books were held at that location, during four weeks' time. There were two classes in a row every week. This place was chosen due to accessibility. The choice for the students is because ninth graders are more likely to be comic book readers, either Marvel's or Panini's; and also because they can buy products related to the characters and for being at a level in school in which theoretical elements can be introduced so they can have a qualified reading of media productions. The choice for Physical Education classes is due to the fact that comic books consider matters such as ideal body standard, in addition to compliance with the school authorities for the fulfillment of the investigation. The field research took place at Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB) Cecília Meireles, in Cosmopolis – SP. Fourteen students participated in the investigation together in two classes on the same day once a week for a four-week period.

The aim for the group in the pedagogical experience was to enable them access to theoretical elements so they could develop critical thinking about Panini and Marvel Comic Books, taking into consideration education for leisure. The pedagogical action was based on Freire (2005) and Smolka (2000). At first, the researchers made sure the students understood the comic book story, so they could give some input of systemized knowledge. The schedule for the classes was the following:

Week 1

1. Presentation of the researchers and the research to be carried out and giving out of the “Agreement Form to Participate in a Research” to the students taking part in the research and their parents, according to the criteria from the Ethics Committee of Research in Brazil;

2. Reading a spidergirl Marvel's comic book together with the students (GUIA DOS QUADRINHOS, 2015);

3. Giving out one issue of the comic book so the students could read it as homework.

Week 2

1. Identify what the students grasped of the comic book;

2. Discussion of the main points that stood out from the story;

3. Enable them some critical thinking of the contents, in order to identify the meanings of the comic book, the characters' traits and dialogues.

Week 3

1. Present an analysis of the spidergirl Marvel's comic book to the students, in order to emphasize the relation between the content of comic books and the values and characteristics of modern society, as well as super heroes' body standards and the pursuit for beauty styles in modern society.

2. Identification of how the students understood the comic book they've read, considering the theoretical elements that were presented.

Week 4

1. Carry out a general evaluation together with the students in order to talk about the main points of the Marvel's comic book;

2. Apply the research questionnaire with the following question: what have you learned about comic books in Physical Education classes?

The register of the field research was carried out as a narrative of each class. The following techniques were used: 1) the field diary to take notes about the pedagogical process; 2) the observation of participants, according to Bruyne et al (1982), as well as the recording of classes. In addition to that, the questionnaire was used to identify the students' understanding of the comic book given.

In the third and last stage of the research, data analysis was carried out based on the bibliographic research performed in the first stage of the investigation.



During the whole process of data description and analysis, no identification of participating subjects was ever disclosed. Each subject was identified by means of a letter. In the register of the narratives during the classes, the word “teacher-researcher” was used to identify the person who developed the pedagogical actions with the students. In this case the investigation researcher.

The focus of the proposal was the development of a teaching method for Physical Education classes, aimed at education for leisure. In order to fulfill the proposal, a lot of knowledge is necessary from different fields such as Education, Physical Education, Leisure, and this will make the proposal multidisciplinary. Its multidisciplinary trait can also be observed in the construction of content to be discussed during Physical Education classes: the question about body beauty standards and the social values to be debated from super heroes comic books. In order to build this proposal, many subjects of the humanities are necessary such as: Anthropology, Sociology, Arts, Education applied to Physical Education.

RESULTS AND ANALYSIS

1. Narratives related to the pedagogical action carried out at the school

Week 1

First of all, the Physical Education teacher informed the students about the research to be carried out at the school and introduced the teacher-researcher to them. After that, the teacher-researcher introduced herself as an undergraduate student of Physical Education in a Brazilian university. Then she explained to them the objective of carrying out a field research and that they would take part in the following classes: super heroes comic books, education for leisure and body culture, which is how the media presents the image of super heroes. Next she told the students that they would participate in eight classes, which would be based on the reading of a super heroes comic book and they would have to answer questionnaire about the classes at the

end. In addition to that, during the second and third classes, they would do an analysis and some critical thinking about the same story from the comic book.

The students were asked about their reading habits and most of them said they were regular readers. When they were asked if they wished to participate in the research, they all agreed to do so.

After that, the teacher-researcher asked the students if they liked super heroes comic books and most of them said they did. Then she proceeded to ask who their favorite characters were and if they saw them in other places rather than in the comic books. There were various answers, but as a whole, most of them said on the *internet*, movies and the most popular one is “The Avengers”.

The students were given out one TCLE (Agreement Form to Participate in a Research) and one was also given to their parents, in compliance with the criteria of the Ethics Committee of Research in Brazil. Next, the teacher-researcher explained to them how to fill out their TCLEs and also asked them to instruct their parents, in case there could be in doubt and so on. They all agreed to bring their parents' TCLE by the following class, which should be given back to the teacher-researcher.

After the paperwork was out of the way, the teacher-researcher started the research by handing the students the following story - “She's one of my girls”, taken from the comic book entitled “Spiderman's Web: the essence of fear”, from Marvel Comics. In this story, the main character is Spidegirl (Anya Sofia Corazón), licensed by Marvel Comics, an American company created by the authors Fiona Kai Avery and Mark Brooks. The character of Anya Sofía Corazón, who is 16, is a super heroin with the secret identity of Spidegirl, who fights crime in her spare time. She got her powers from a member of the Society of the Serpent and she has a simbiotic exoskeleton, as well as agility and superhuman force. (GUIA DOS QUADRINHOS, 2015).

Summary of the plot: She's one of my girls...



New York is under siege by many gigantic robots called Octobots (created by Dr. Octopus). Spiderman and other super heroes are fighting these robots in the city. Amidst all the chaos, Spiderman is knocked unconscious by one of the Octobots and falls into a swimming pool. At this moment, Spidergirl comes to his rescue and he's out of harm's way – at least temporarily. After that, he tells her not to get involved in the battle against the robots. She takes his advice and goes back to fighting petty crimes because there was a lot of looting around the city.

The teacher-researcher gave the students some time to read the story silently. When they had finished reading, she asked for volunteers to read aloud. A girl was picked to play Spidergirl and a boy was Spiderman. The other characters were played by the teacher-researcher. Then they all started reading it as a group and everyone followed the plot.

Week 2

At first the teacher-researcher took back the comic books she had lent the students and started to explain about the origin of the comic book, which it is believed to be very primitive, since prehistoric times, because cavemen depicted their activities on the walls of caves and they had a sequence to them, even though they were not drawn inside frames. She also explained that nowadays the comic books have their own characteristics – they are basically composed of reframing, which means that each frame divides the story by time, images, captions, onomatopoeias and texts, and that all those components are used to create a comic book.

After that, the teacher-researcher asked if they had identified any aspects from the story that could be related to their daily lives. They said yes. One thing was about Spidergirl who was always posting pictures on social media or making comments about things she did. The students were excited about some similarities and things they could relate to. Social media is so commonplace nowadays that virtually everyone

keeps posting what they are doing, much like the plot in the comic book.

One of the students pointed out that he had never seen a woman rescuing a man in a comic book before. Most of the other students agreed. After that, the teacher-researcher talked about certain super heroes' traits. What did the super heroes have in common? What caught the students' eyes? One student said “[...] their specific weapons which made them very different”. Another one said “their outfits were similar, specially in this story of Spidergirl and Spiderman”. Another student didn't know Spidergirl even existed. These and other observations can be found in Senna (1999) about the diversity of characters' styles present in comic books.

Next the teacher-researcher explained the origin of Spiderman - that he was a regular teenager who had been stung by a spider created in a lab by a scientist, and all his powers derived from that, such as the web coming out of his wrists, the ability to climb walls and so on. To wrap it up, the teacher-researcher asked the students if they had noticed the language used in the stories, which contains a lot of slangs and very informal vocabulary. They agreed and she continued explaining that this is commonplace in most stories – the fact that writers want to relate to the teenagers, who are the majority of the readers, thus getting closer to the way they speak and communicate among themselves.

Week 3

This class took place at the Multimedia Room and a Power Point presentation helped students to visualize the plot more vividly. The teacher-researcher told the students that a comic book is a form of art depicted in frames, and that nowadays it has been transformed into products, which strengthen the cultural industry, i.e., the stories are created in such a way aimed at selling whatever products which are related to them. The products can be found not only in the comic books, but also in books, movies, TV series, items of clothing, toys, album of cards, and so on. Virtually anything is targeted at the consumer



market, even the body standards, since they try to impose them to the readers and wish they will pursue those standards and buy whatever products which are related to them.

The teacher-researcher also explained that comic books have their own characteristics and when they are created the writers use:

- Frame/reframe: they are only squares in which the time and events are divided into the story;
- Captions: where the characters' dialogues or words go;
- Reminders: frames which tell readers if something happened between one frame and the next;
- Onomatopoeia: are the sounds which replace words;
- Kinetic lines: are the lines related to the characters which show when they are moving;
- Visual metaphors: they can replace some words to convey an idea, such as a skull would mean danger or death, hearts on top of the head would mean the character is in love, and so on.
- Drawings: are the characters, backgrounds, etc.
- Contents: are the plots.

After that, the teacher-researcher got to the main topic of the class which was the super heroes comic book in itself. She said that the creation of such stories is targeted at young audiences and the act of reading them is considered leisure - that this kind of material is an object for leisure. The super heroes have super human powers, that is, we don't see people with those powers walking around us. The super heroes also have common traits such as they are normally caucasian, Americans, very strong, with noble intentions and wear very tight outfits which are hard to ignore in the sense that you can see every single muscle and every single curve.

After that, the teacher-researcher made a list of some points the students thought were relevant. Then she showed them an image of the story they had read, in which the informal language was spoken by the super heroes. In addition to that, she asked them if this kind of language is common in their lives, and they said

yes. Actually, most of the time, and that it is quite common to hear a lot worse than that because people make many mistakes when they speak. She explained that this kind of colloquial language is intended to bring the reader closer to the plot and characters, so the story is more appealing, and that the reader is motivated to buy other comic books and keep on reading.

The teacher-researcher showed the students that technology is also present in this story, because Spidergirl keeps posting what happens on social media. Next she asked the students if technology was something positive or negative and most of them agreed it was something positive because it made communication a lot easier and faster. They also mentioned that they can talk to people anywhere in the world and learn about different cultures without leaving their houses.

Berton (2000) cited by Dias and La Taille (2006) points out the benefits from the use of the *internet* to broaden horizons, relationships, knowledge, and so on, but that we must use technology sensibly without letting it affect our daily lives to the extent that we do not enjoy the company of people who are near us.

The teacher-researcher drew attention to the fact that technology was something positive, if used wisely, like Spidergirl did in the story: the heroin posted the address of the flower shop which belonged to the woman who got hurt and asked readers to go there and buy flowers to help her out. She also said that it is very easy to be connected 24/7 and do not realize what is going on around us; that we can miss out on the really important things, and spend time with other things that will not benefit us in any way.

Another topic which was analyzed with the students was about girl power – how much women have achieved over the years. The students said that they had never seen a female character saving a male character in a comic book. The teacher-researcher said that the empowerment of women is present everywhere; that women are working hard for their place in society and that they do not depend economically on men anymore. Women are not treated as victims or as people waiting to be rescued; so much so that they are rescuing others too. In the



professional field, they are also having jobs that were predominantly held by men in the past. She told students that most comic book plots are intended to the male audience, and that is the reason why the way women are portrayed in the stories is the way men would like them to be.

After that, she showed the students some magazines with advertising about the pursuit for the perfect body and asked them if they had seen similar images from other means of communication. Then she told them that the media has a calculated intention by advertising those images, because the super heroes are always in excellent shape, they are good-looking and strong, and that should be our goal to achieve too. This fact alone boosts an entire industry dedicated to products related to the ideal body shape that we are all supposed to attain, regardless the cost. However, this so called “perfect body” may never be achieved and can also cause a series of psychological problems related to the rejection of one's own body such as low self-esteem. People will do whatever it takes, even if this means resorting to the use of illegal substances to speed the process, which could lead to several problems to one's health and even the risk of death.

As previously mentioned, the comic books are an object of leisure. There are three levels to leisure: the elementary/conformist, in which the reader reads and accepts everything without questioning anything; the medium/critical: in which the reader can criticize what it is read to see if it is feasible or not; and last, but not least, the critical/ creative, which is the level she hopes everyone gets to in their leisure activities, when they come to a point in which they can be critical of what is being imposed to them and be creative to have their own ideas about any topic imposed by the media.

After talking to the students about those topics, the teacher-researcher made two questions so the students could think about them: to what extent can the media influence the pursuit for the perfect body? Do we have to adapt to the body standards spread by the media?

One student who goes to the gym said that he liked it a lot because he wanted to have a nice

body, to be more attractive to the ladies; but not to be huge, but not fat either. But if you are fat and good-looking... Then the teacher said: can you be fat then? And the same student replied “[...] fat, no way”. Another student said she goes to the gym “to be prettier”. Bodies that are out of shape feel dissatisfied and are often reminded of that. The reinforcement of the media in showing attractive bodies drives people into pursuing an idealized body shape (RUSSO, 2005, p. 81).

We can see similar results in a study by Fermino, Pezzini and Reis (2010) in which the reasons why younger people go to the gym are mostly related to the appearance and improvement of quality of life motivated by social matters. They also point out that the dissatisfaction with their body image is more related to well-being than physical fitness.

Therefore, it is crystal clear that the students admit they must pursue the body standards imposed by the media. Featherstone (1991 cited by RUSSO, 2005, p. 81), says:

[...] the muscle is a way of life nowadays. The means of communication contribute and motivate the struggle for “beauty”. At present, when you watch TV or browse a magazine or newspaper, perfectly curved girls and muscle toned guys try to sell a car, a household appliance, a pair of sneakers, in such a way that establishes body standards. This fact turns people into slaves of an ideal body shape, enhancing narcissism and imposing an extremely severe discipline that can also be painful.

The teacher-researcher concluded by saying to the students that the purpose of the third class was to make them more aware of things they read, hear, watch and in this way they can be more critical of the comic books and the way body standards are spread by the media, so that they can be more accepting of differences and avoid excessive consumption, prejudice of race, gender, body shapes and so on.

Week 4

During the last class, the teacher-researcher recapped the topics from the previous class. When



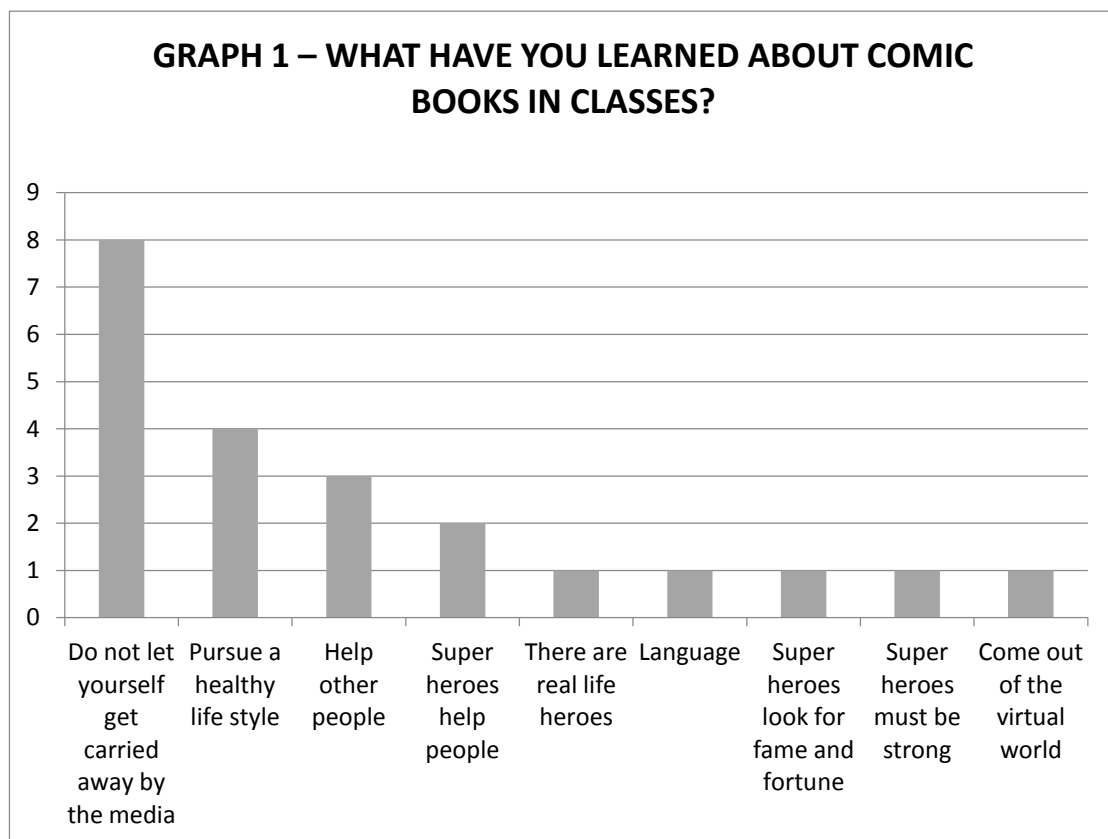
asked what the main points were and what they had grasped, one of the students said “we should respect other people's bodies”; another one said “we shouldn't care about the media and be happy with the way our bodies are”; yet another said “health is the most important thing”.

The teacher-researcher reminded them of what they had discussed in the previous class about body shapes, that super heroes are good-looking, strong, and wear tight fitting costumes to reinforce that idea. Therefore, that is the standard we should follow and it is present everywhere we go – the pursuit for the ideal body. However, they may use illegal substances to achieve their goal more quickly, and that can harm their bodies, and the market of such substances is growing very fast. Consequently, we should think about the need for following whatever is thrown at us, once those standards can generate conflict among people.

Next the students were reminded of the technological aspects, and how they can facilitate the spreading of information and how this phenomenon is present in our daily lives by all the posting on social media that goes on at every moment people do things almost simultaneously, like Spidergirl did in the story. She also reminded them about the language used, that it is the closest to the way teenagers would speak, i.e., slangs, condensed words, informal dialogues so that the young readers relate to the stories.

At the end of the class, the students were asked to answer a written questionnaire about the content of the classes. The main question was: “What have you learned about comic books in classes?” The answers were summarized in the graph below. More than one answer was considered for each student.

Figure 1 – Question to students



Note: By the authors

The results from this question point to clues to the importance of the development of

pedagogical actions with the students stemming from the comic books and if they can contribute



with the development from the conformist to the critical/creative level as far as leisure is concerned.

The responses related to the media as an influencer to body standards and the search for a healthy life style were more present. As one student pointed out: "I've learned that we must accept ourselves the way we are because a healthy life style is much better than keeping up with appearances. I've learned that we cannot let ourselves get carried away by the media" and another student said: "comic books are always in the media and motivate us to follow a standard to be like the characters".

We can see that the students made critical comments about the super heroes from comic books, thus reinforcing the fact that they are a great source of teaching material for the diversity of topics to be discussed, as Vieira (2007, p. 88) claims:

From the moment the hero is not the symbol of the dominating ideology anymore to become the focus of criticism and resistance to the reader's passiveness, comic books transcend the level of leisure to represent a form of liberation endowed with all the virtues of literature and the great arts. Therefore, every day we come across works of strong critical and political contents, with increasingly more humane heroes who are close to our daily lives, and whose narratives serve as case studies about the time and context they are inserted in.

According to the results, we can make a correlation with Mauss (2003) and Ferrés Prats (2014). Mauss (2003) speaks about body techniques considering that the way we walk, the way we behave, and how we express ourselves physically derive from a social learning, and the main motivating element for this learning process is the role models from higher social status; and the process stems from imitation. Therefore, it is common to see families, for example, with children who walk like their parents. According to Mauss (2003), this is a construction mediated by the family relationship and by the prestige which drive the

children to learn the body techniques by imitating their parents. We can transfer this to consider superheroes from comic books as being the prestigious characters for their readers because they have a desirable body shape which is the reference for the beauty standard, in addition to social values because the superheroes are good-natured and want to help people, do good deeds and so on.

Thus comic books as a media and art production can convey to the reader this reference of physical beauty by means of the superheroes and make the readers appreciate these characters for their achievements. This can generate the effect of imitation and the pursuit for role models who come closer to this beauty standard. Therefore, it is necessary a pedagogical process at school in order for the students to have the chance to think about that, as the purpose of this investigation has been. The generation of conditions so that students can develop critical thinking also involves the knowledge about themselves. Ferrés Prats (2014) makes contributions to our analysis since he, based on studies of Educational Communication and neuroscience grounds, indicates that the development of a critical point of view from students concerning the media takes place through the process of understanding their own emotions.

Hence, media productions in general motivate the subjects to produce emotions which support the idea that is being conveyed, as in the case of comic books, for example, the support would be to appreciate the way the characters are, with their powers, in addition to the plot. This process generates an array of emotions in the subjects which can lead them to wish they were like the superheroes, or to have the superheroes as their role models. This can lead to the purchase of products such as clothing, food, and even lead to the extreme measure of undergoing cosmetic surgery to achieve the ideal body.

The school has the fundamental mission of enabling students access to knowledge, and this can be achieved by the construction of situations in which the students can display their emotions,



express their thoughts about the proposed topics, where the media and the superheroes can be the center of observations, according to what has been developed in this investigation. Consequently, it is expected that the students will rationalize their emotions and the meanings assigned to the superheroes and the comic books in order to develop a more critical and creative attitude. Marcellino (1987) claims that education for leisure at school is necessary so that the individual can develop a more critical/creative capacity of consumption of leisure objects.

The answers related to gender, which are present in the discussions of contemporaneity such as the role women play in society and the predominance of male readers, must be emphasized and we consider that they can be used as a central topic in future researches.

We will not deepen ourselves into some of the answers given by the students; not because we deem them unworthy, but because they do not fit the purpose of the present study. However, we know that the use of comic books as teaching material together with the pedagogical practices can help develop other aspects beyond one's objectives, in a more pleasurable way.

Educators working with this kind of resource are responsible for interpreting both literary and linguistic aspects (SANTOS; VERGUEIRO, 2012), along with the visual aspects which characterize comic books (MCCLOUD, 2005), thus enabling the reader to acquire new knowledge and understand the relation between the subject and values of society (RAMOS; DUMONT, 2008).

FINAL CONSIDERATIONS

According to the students' opinions and their responses in the final questionnaire, it was

possible to identify some elements stemming from the classes which signal the students' understanding of the topic investigated here: Women's participation in comic books, social values, the presence of technology in comic books, and body standards were the aspects identified by the students during the pedagogical experience. The results showed that there was a development on the part of the students in the school investigated as to the awareness of the presence of the media as an influencer of beauty standards.

The pedagogical process developed here in four weeks of classes was also an attempt to construct pedagogical actions in order to identify what knowledge students had about comic books, and also to compare their initial ideas about this topic. The inspiration for this pedagogical process was one of the educational processes of leisure – the education for leisure, which is based on the studies of Marcellino (1987). The novelty of what was constructed in this work stemmed from the combination of pedagogical, cultural and leisure references, which had as the central element the meanings attributed by the students to the comic books and the superheroes - in this case the main character was a superheroine. We want to make clear that we did not have the intention of making students dislike comic books, but to make possible their access to knowledge so that they can appreciate comic books in a critical and creative way, as an option for a reading activity in their free time.

Other investigations about the topic carried out in both public and private schools in different cities are welcomed and can be used as a source of comparison in terms of the results that were obtained.



REFERENCES

BERTON, Philippe. **Le culte à l'internet**. P.U.F: Paris, 2000.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2016**. Retrieve from: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/primeiros_resultados/analise02.shtm>. Acesso em: 02 dez 2016.

BRASIL. **2014**. Retrieve from: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/32163/apenas-543-dos-jovens-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos/>>. Acesso em: 02 dez.2016.

BRUYNE, Paul de, HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DIAS, Ana Cristina Garcia; LA TAILLE, Yves de. O uso das salas de bate papo na *internet*: um estudo exploratório acerca das motivações, hábitos e atitudes dos adolescentes. **Interação em psicologia**, v. 10, n.1, p. 43-51, 2006.

FEATHERSTONE, Mike. **Consumer culture and Postmodernism**. Londres, England: Sage, 1991.

FERMINO, Rogério César; PEZZINI, Marina Ramos; REIS, Rodrigo Siqueira. Motivos para a prática de atividades físicas e imagem corporal em frequentadores de academia. **Revista brasileira de medicina do esporte**, v. 16, n. 1, 2010.

FERRÉS PRATS, J. **Las pantallas y el cerebro emocional**. Barcelona, Spain: Gedisa, 2014.

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

GUIA DOS QUADRINHOS. **Garota-Aranha**, 2012. Retrieve from: <[http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/garota-aranha-\(anya-sofia-corazon\)/24184](http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/garota-aranha-(anya-sofia-corazon)/24184)> Acesso em 15 mai. 2015.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1987.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos: história, criação, desenho, animação, roteiro**. São Paulo: MBooks do Brasil, 2005.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

RAMOS, Rubem Borges Teixeira; DUMONT, Lígia Maria Moreira. Leitura e obtenção de conhecimento nas histórias em quadrinhos de super-heróis. **IX ENANCIB**, São Paulo, 2008.



RUSSO, Renata. Imagem corporal: construção através da cultura do belo. **Movimento e percepção**, v. 5, n. 6, 2005.

SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **ECCOs**, n. 27, p. 81-95, jan./ abr., 2012.

SENNA, Nádya da Cruz. **Deusas de papel**: a trajetória feminina na HQ do ocidente. 1999. 329f. Dissertação (Mestrado em Multimeios). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedex**, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr., 2000.

VIEIRA, Marcos Fábio. Mito e herói na contemporaneidade: as histórias em quadrinhos como instrumento de crítica social. **Contemporânea**, n. 8, 78-90, 2007.

* This work was supported by CNPq (Brazilian research agency) under grant 471146/2013-7.

Dados do autor:

Email: cinthiasilva@uol.com.br

Endereço: Rodovia do Açúcar, km 156 (SP-308), n. 7000, Piracicaba, SP, CEP 13423-170, Brasil.

Recebido em: 03/04/2019

Aprovado em: 09/08/2019

Como citar este artigo:

SILVA, Cinthia Lopes da e colaboradores. The effects of comic books on body beauty standards in physical education classes. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 02, p. 75-86, mai./ ago., 2019.



PREVALÊNCIA DE DISCINESE ESCAPULAR EM PRATICANTES DE TREINAMENTO DE FORÇA EM UMA ACADEMIA DE QUIXERÉ, CEARÁ

PREVALENCE OF SCAPULAR DISCINESIS IN STRENGTH TRAINING PRACTICES IN A QUIXERÉ ACADEMY, CEARÁ

PREVALENCIA DE DISCINESIS ESCAPULAR EN PRÁCTICAS DE ENTRENAMIENTO DE FUERZA EN UNA ACADEMIA DE QUIXERÉ, CEARÁ

Priscilla Silva Gonçalves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil
Email: priscillasilva5@hotmail.com

Robson Salviano de Matos

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil
Email: robsonmatos.ef@gmail.com

Jean Lucas Silva de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil
Email: lucas.federal@hotmail.com

Júlio César Chaves Nunes Filho

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil
Email: juliocesaref@yahoo.com.br

Marília Porto Oliveira Nunes

Universidade de Fortaleza, Fortaleza, Ceará, Brasil
Email: mariliaportoo@hotmail.com

Daniel Vieira Pinto

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil
Email: danielvieira@alu.ufc.br

Keuvia Mirlândya Alves da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil
Email: kelviamirlandya@hotmail.com

Ewerton Sousa de Abreu

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil
Email: ewerton.abreu@gmail.com

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi verificar a prevalência de discinese escapular (DE) e sua associação com as variáveis IMC, tempo de treino e idade em praticantes de treinamento de força (TF). O estudo foi composto por 15 voluntários adultos do sexo masculino, praticantes de TF há mais de 6 meses. Para avaliação da DE foi realizado o teste de elevação e abdução da glenoumeral. As médias da idade, peso corporal, altura e tempo de treino foram de 29,13 ($\pm 6,5$ anos), 74,95 ($\pm 8,9$ kg), 1,71 ($\pm 0,06$ m) e 32 ($\pm 35,7$ meses), respectivamente. A DE foi observada em 73% dos voluntários. Houve associação entre DE e tempo



de treinamento. Este estudo mostrou que a prevalência de DE é alta em praticantes de TF e existe uma associação entre tempo de treinamento e a presença dessa disfunção.

Palavras-chave: Discinesia Escapular; Disfunção Muscular; Treinamento de Força.

ABSTRACT

This study aimed to verify the prevalence of scapular dyskinesia (SD) and its association with body mass index (BMI), training time, and age in strength training (ST). The study was composed of 15 adult male volunteers, who had been practicing ST for more than six months. To evaluate SD, the glenohumeral elevation and abduction test was performed. The mean age, body weight, height and training time were 29.13 (\pm 6.5 years), 74.95 (\pm 8.9 kg), 1.71 (\pm 0.06 m) and 32 \pm 35.7 months, respectively. SD was observed in 73% of the volunteers, suggesting a positive association between SD and training time. This study showed that the prevalence of SD is high in ST practitioners and there is a positive association between training time and the presence of this dysfunction.

Keywords: Scapular Dyskinesia; Muscle Dysfunction; Strength Training.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo verificar la prevalencia de la discinesia escapular (DE) y su asociación con el índice de masa corporal (IMC), el tiempo de entrenamiento y la edad en el entrenamiento de fuerza (EF). El estudio estuvo compuesto por 15 voluntarios varones adultos, que habían practicado EF durante más de seis meses. Para evaluar la DE, se realizó la prueba de elevación y abducción glenohumeral. La edad media, el peso corporal, la altura y el tiempo de entrenamiento fueron 29,13 (\pm 6,5 años), 74,95 (\pm 8,9 kg), 1,71 (\pm 0,06 m) y 32 \pm 35,7 meses, respectivamente. DE se observó en el 73% de los voluntarios, lo que sugiere una asociación positiva entre DE y el tiempo de entrenamiento. Este estudio mostró que la prevalencia de DE es alta en los profesionales de la EF y existe una asociación positiva entre el tiempo de entrenamiento y la presencia de esta disfuncción.

Palabras clave: Discinesia Escapular; Disfunción Muscular; Entrenamiento de Fuerza.

INTRODUÇÃO

Discinesia escapular (DE) é uma disfunção muscular referida por posição e movimento alterado da escápula, com redução ou perda do controle da mecânica (KIBLER et al., 2013). A alteração do padrão de movimento normal da escápula pode ser ocasionada por diversos fatores, entretanto, o mais comum parece ser o desequilíbrio existente na ativação da musculatura periescapular (trapézio superior, trapézio inferior e serrátil anterior). (HUANG et al., 2015; KIBLER et al., 2013).

Algumas outras causas da DE é a fadiga muscular, muitas vezes ocasionada pela utilização em excesso dos músculos periscapulares. Além disso, evidências recentes sugerem uma provável associação dessa disfunção com baixos níveis de flexibilidade, alterações posturais e neurológicas, por exemplo.

(BORSTAD; LUDEWIG, 2002; TIMMONS et al., 2012).

Um estudo recente apontou a presença da DE em atletas de vários esportes, assim como associam essa disfunção ao aumento do risco de dor no ombro, mesmo em indivíduos assintomáticos (HICKEY et al., 2018). Madsen e colaboradores (2011) observaram a prevalência de DE em 82% de nadadores adolescentes, no teste de elevação do braço no plano escapular. Outra pesquisa verificou a DE em outras modalidades esportivas, em que foi constatado a prevalência de 85,7% nos atletas de handebol e 66,7% nos atletas de basquete. (SILVEIRA et al., 2009).

Por outro lado, a incidência da DE em praticantes de treinamento de força (TF) é pouco explorada. O TF pode ser descrito como uma atividade que demanda que os músculos façam uma ação contra uma força oposta, podendo ser



utilizado o peso do próprio corpo, pesos livres ou aparelho específicos. (MIRANDA, 2007).

O TF é uma modalidade de treino vastamente utilizada para melhorias do desempenho esportivo, composição corporal e qualidade de vida (BLAGROVE; HOWATSON; HAYES, 2018; BURRUP, 2018; CROWLEY; HARRISON; LYONS, 2017; GOLDFIELD, 2016). Apesar disso, a prática do TF também pode acarretar em prejuízos aos praticantes, desde disfunções, dor e até lesões (AASA, 2017; KERR; COLLINS; DAWN COMSTOCK, 2010; OLIVEIRA; CASA JÚNIOR, 2014).

Estudos anteriores mostram que a articulação do ombro ou glenoumeral é amplamente lesada em praticantes de TF. As queixas de dor, em indivíduos acometidos por lesão no ombro, podem estar associadas a tendinopatias, dor aguda inespecífica, bursite e disfunções musculares. (SOUZA; MOREIRA; CAMPOS, 2015).

Acredita-se que a prática do TF pode estar relacionada ao aparecimento da DE. Outros fatores, ainda não investigados ou pouco explorados, como a massa corporal, idade do indivíduo e tempo de prática na modalidade esportiva também podem estar associados a essa disfunção.

É sabido que o excesso de peso corporal pode influenciar na redução dos níveis de flexibilidade e mobilidade articular (PARK et al., 2010). Alterações fisiológicas e estruturais ocorrem a partir da terceira década de vida e declínios de componentes da capacidade funcional podem começar a se manifestar (SADER; ROSSI, 2002). Parece também que o tempo de treinamento possui certa relação com a DE, como visto, unicamente, no estudo de Mello e colaboradores (2014).

Ademais, há uma relevância em estudar tal assunto para que a população busque orientação de educadores físicos e fisioterapeutas, bem como a informação alcance esses profissionais e possibilite uma melhor tomada de decisão.

Tendo em vista a complexidade da articulação do ombro e a grande participação da escápula no TF, este estudo objetiva verificar a prevalência da DE e sua associação com as

variáveis IMC, tempo de treino e idade em praticantes de TF do sexo masculino.

MATERIAL E MÉTODOS

Desenho

Trata-se de um estudo quantitativo e descritivo de corte transversal (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

Local e período

Os testes e procedimentos foram realizados em uma academia de ginástica, na cidade de Quixeré, Ceará, no período de novembro a dezembro de 2017.

Esse município está localizado a 200 quilômetros da capital Fortaleza. Possui uma área territorial de 613,568 km², aproximadamente 22.008 mil habitantes e seu produto interno bruto (PIB) per capita é de R\$ 17.891,17 (IBGE, 2017).

Sujeitos

A amostra foi composta por 15 voluntários do sexo masculino, recrutados aleatoriamente através de convite formal, realizado pessoalmente pelos pesquisadores nos diferentes turnos. Foram incluídos indivíduos com faixa etária entre 18-40 anos, praticantes exclusivamente de TF há mais de 6 meses, que realizavam em suas rotinas de treino exercícios para membros superiores por no mínimo duas vezes por semana. Foram excluídos indivíduos com histórico de lesão diagnosticada na articulação glenoumeral, assim como aqueles que passaram por intervenção cirúrgica na mesma.

Procedimentos

Após assinatura do termo de anuência pelo responsável da academia, os pesquisadores se revezaram durante o período da pesquisa nos turnos da manhã, tarde e noite, permitindo assim chances de participação de todos os alunos do



estabelecimento. A coleta dos dados foi realizada em dois momentos. Inicialmente foi verificada a idade dos participantes, tempo de treinamento, peso corporal (kg) e altura (m) (Balança Filizola, Brasil). Também foi obtido o índice de massa corporal (IMC), a partir do cálculo da razão entre peso corporal e altura². De acordo com a equação do IMC, os participantes foram classificados qualitativamente como eutrófico, sobrepeso, obesidade I, obesidade II, ou obesidade III seguindo as diretrizes da ABESO (2016).

No segundo momento foi aplicado um teste clínico de avaliação semi-dinâmica como o *lateral scapular slide test* (LSST) (KIBLER et al., 2002). Trata-se de um teste subjetivo, porém de alta confiabilidade, utilizado para diagnosticar a DE, assim como o tipo dessa disfunção. O tipo da DE é verificado a partir de quatro padrões: tipo I, quando há projeção do ângulo inferior da escápula; tipo II, quando há projeção do bordo medial; tipo III quando há projeção da borda superior; e tipo IV, na qual há uma posição simétrica da escápula, sem excesso de mobilidade e proeminência escapular.

No teste, o avaliado permanece em posição ortostática e executa movimentos bilaterais de abdução lateral de 180° do ombro e retorna, logo em seguida, à posição inicial, ou seja, realiza uma elevação (*scaption*: elevação no plano escapular) e abdução da glenoumeral. O teste foi realizado com resistência de halteres de 3kg para cada membro.

Os participantes executaram esse movimento repetidas vezes, até que a disfunção fosse notada ou até chegar próximo à fadiga. A velocidade de execução do movimento foi de 3 segundos para fase concêntrica e excêntrica. Toda a avaliação foi acompanhada e filmada (Câmera digital CANON EOS Rebel T6, profissional 3) por um profissional de educação física e um fisioterapeuta experientes na aplicação do teste. A determinação da existência ou não da DE,

assim como a classificação do tipo de disfunção, foi feita apenas pelo fisioterapeuta após a análise de vídeo.

Aspectos Éticos

O estudo seguiu as orientações da resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde relacionado à pesquisa com seres humanos (BRASIL, 2012). Todos os voluntários aceitaram participar do estudo mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Análise estatística

A análise dos dados foi realizada utilizando o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (versão 18, SPSS, Inc, Chicago, IL USA). Inicialmente os dados demográficos (idade, peso corporal, altura e tempo de treinamento) foram analisados a partir de uma estatística descritiva (média e desvio padrão). Para a análise da variável de interesse foi usado o cálculo percentual. Na associação entre as variáveis estudadas foi usado o teste Qui-Quadrado de Independência. O nível de significância foi de 5%.

RESULTADOS

Na amostra estudada (n=15) a idade média foi de 29,13 (\pm 6,5) anos, peso corporal médio de 74,95 (\pm 8,9) kg, altura média de 1,71 (\pm 0,06) m, e tempo de treino médio de 32 (\pm 35,7) meses.

A prevalência de DE foi de 73% (n=11), dos quais 53,3% (n=8) classificados em tipo I (Figura 1A), 20% (n=3) em tipo II (Figura 1B) e 26,7% (n=4) em tipo IV (Figura 1C). Nenhum indivíduo se enquadrava no tipo III.

Figura 1 – Fotografias representativas dos tipos de discinesia escapular identificadas nos sujeitos do estudo. **A** – Tipo I. **B** – Tipo II. **C** – Tipo IV.



Nota: Construção dos autores

A tabela 1 apresenta a associação entre DE com IMC, tempo de treino e idade. Quando verificada uma possível associação entre discinesia e idade, apesar do tipo I ser visto em maiores valores percentuais nos grupos “< 30 ANOS” e “> 30 ANOS” quando comparado com os tipos II, III e IV, não foi encontrada diferença estatisticamente significativa nas suas distribuições ($p > 0,05$).

Quando verificado a relação entre IMC e DE foi visto que pessoas com classificação de eutrófico apresentaram em 28,6% discinesia tipo IV, 42,9% tipo I, e 28,6% tipo II. Já os

sobrepesos apresentaram em 25% discinesia tipo IV, 62,5% tipo I, e 12,5% tipo II. Contudo, não foi encontrada associação estatisticamente significativa entre estas variáveis qualitativas ($p > 0,05$).

Por fim, em relação ao tempo de treino, foi verificado que pessoas com menos de 24 meses de experiência apresentaram em sua grande maioria (85,7%) discinesia tipo I. Já a metade do grupo com experiência superior a 24 meses apresentou discinesia tipo IV. Esses resultados apontam uma associação estatisticamente significativa entre DE e tempo de treinamento.

Tabela 1 – Associação de discinesia escapular com Idade, IMC, tempo de treinamento

	Prevalência de DE				<i>p</i>
	TIPO I	TIPO II	TIPO III	TIPO IV	
Idade					
< 30 ANOS (n=9)	n=4(44,4%)	n=2(22,2%)	0,00%	n=3(33,3%)	0,68
> 30 ANOS (n=6)	n=4(66,7%)	n=1(16,6%)	0,00%	n=1(16,6%)	
IMC					
Eutrófico (n=7)	n=3(42,9%)	n=2(28,6%)	0,00%	n=2(28,6%)	0,68
Sobrepeso (n=8)	n=5(62,5%)	n=1(12,5%)	0,00%	n=2(25%)	
Tempo de Treino					
< 24 meses (n=7)	n=6(85,7%)	n=1(14,3%)	0,00%	0,00%	0,04
> 24 meses (n=8)	n=2(25%)	n=2(25%)	0,00%	n=4(50%)	

Legenda: *p* = valor de significância, IMC = índice de massa corporal. Valores de *p*, obtidos através do teste de Qui-quadrado de Independência, TIPO I = Discinesia do tipo I, TIPO II = Discinesia do tipo II, TIPO III = Discinesia do tipo III, TIPO IV = Discinesia do tipo IV.

Nota: Construção dos autores



DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi verificar a prevalência da DE e sua associação com as variáveis IMC, tempo de treino e idade em praticantes de TF do sexo masculino. Foi constatado que essa disfunção esteve presente na maioria dos sujeitos. De forma semelhante, Mello e colaboradores (2014) observaram a presença da DE em 81,1% dos indivíduos, do sexo masculino, praticantes de musculação.

São escassos os estudos que avaliaram a presença de DE em praticantes de TF. Por outro lado, alguns trabalhos observaram essa disfunção muscular em outras modalidades esportivas, como visto no estudo de Solieman e colaboradores (2015), que verificaram a DE em mais de 75% dos praticantes de voleibol. Já o estudo de Santana e Ferreira (2009) analisou a DE em nadadores. Os autores constataram a presença da disfunção na maioria dos avaliados.

A discinesia ocorre quando o movimento escapular em relação ao tórax não acontece de forma harmônica, gerando sobrecarga excessiva na articulação glenoumeral e nos músculos envolvidos na região, podendo levar a quadros dolorosos e limitações de movimento (MURENA et al., 2013; UHL et al., 2009).

A literatura discorre sobre a complexidade em avaliar a região periescapular, principalmente devido ao seu difícil acesso, por conta, muitas vezes, da massa muscular e gordura subcutânea em excesso presente na região, que impede, em certos momentos, a visualização das estruturas ali presentes (KIBLER et al., 2013).

Estudos apontam que indivíduos com excesso de peso apresentam comprometimento da flexibilidade e a mobilidade articular (PARK et al., 2010). Mas ainda não é claro se esse índice pode estar relacionado a determinadas disfunções articulares. Dessa forma, o presente estudo propôs investigar a possível associação entre a DE e o IMC. Entretanto não foi observada relação estatisticamente significativa.

Não podemos afirmar que os participantes estão com excesso de peso, já que é bem estabelecido que o IMC não remete adiposidade. Além disso, o TF é capaz de alterar a composição corporal, com aumento da massa

muscular e redução da massa adiposa (ARRUDA et al., 2010).

Ainda foi verificada a associação da DE e tempo de treinamento. Mello e colaboradores (2014) observaram em seu estudo que a maioria dos participantes apresentavam DE, como já dito antes. Verificaram que aproximadamente metade (45,9%) dos indivíduos avaliados possuíam mais de 5 anos de treinamento, 16,2% entre 2-5 anos e 37,9% de 6 meses a 2 anos, mas os autores não testaram associação entre essas variáveis. Apesar disso, podemos notar uma certa semelhança entre as amostras, já que no presente estudo foi observado que a maioria dos indivíduos com menos de 24 meses de treinamento possuem DE, e esses dados se relacionam.

Com o intuito de observar uma provável influência do tempo na presença da disfunção foi testado a associação da DE com a idade dos indivíduos, entretanto nada foi verificado. A presente pesquisa observou também que a discinesia tipo I e II foram mais predominantes. No entanto, até onde pôde ser visto, não foram encontrados estudos que tenham verificado os tipos dessa disfunção em esportistas, apenas a presença ou ausência.

Importante ressaltar que os resultados encontrados não podem ser generalizados. A restrição quantitativa amostral, assim como a não coleta de informações referentes a presença de dor na articulação do ombro são limitações. Apesar disso, o estudo é o primeiro a observar associação entre a DE e variáveis IMC, tempo de treinamento e idade em praticantes de TF. Estudos futuros precisam acompanhar esses indivíduos compreendendo melhor o comportamento escapular durante os treinos.

CONCLUSÃO

Com base nos achados deste estudo, conclui-se que existe uma alta prevalência da discinesia escapular em praticantes de treinamento de força do sexo masculino. Além disso, os dados forneceram novos conhecimentos sobre uma possível associação dessa disfunção com o tempo de treinamento, entretanto, não possui relação com massa corporal e idade.



REFERÊNCIAS

AASA, Ulrika e colaboradores. Injuries among weightlifters and powerlifters: a systematic review. **Brasilian journal sports medicine**, v. 51, n. 4, p. 211-219, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA O ESTUDO DA OBESIDADE E DA SÍNDROME METABÓLICA. ABESO. **Diretrizes Brasileiras de Obesidade**. 4. ed. São Paulo: ABESO - Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica, 2016.

BLAGROVE, Richard; HOWATSON, Glyn; HAYES, Philip. Effects of strength training on the physiological determinants of middle-and long-distance running performance: a systematic review. **Sports medicine**, v. 48, n. 5, p. 1117-1149, 2018.

BORSTAD, John; LUDEWIG, Paula. Comparison of scapular kinematics between elevation and lowering of the arm in the scapular plane. **Clinical Biomechanics**, v. 17, n. 9-10, p. 650-659, 2002.

BURRUP, Rachele. Strength training and body composition in middle-age women. 2015. **Journal sports medicine physical fitness**, v. 58, n. 1-2, p. 82-91, 2018.

BRASIL. Resolução 466/2012/CNS/MS/CONEP. **Diário Oficial da União**, v. 12, p. 59, 2012.

CROWLEY, Emmet; HARRISON, Andrew; LYONS, Mark. The impact of resistance training on swimming performance: a systematic review. **Sports medicine**, v. 47, n. 11, p. 2285-2307, 2017.

GOLDFIELD, Gary e colaboradores. Effects of aerobic or resistance training or both on health-related quality of life in youth with obesity: the hearty trial. **Applied physiology, nutrition, and metabolism**, v. 42, n. 4, p. 361-370, 2016.

HICKEY, Darren e colaboradores. Scapular dyskinesis increases the risk of future shoulder pain by 43% in asymptomatic athletes: a systematic review and meta-analysis. **Brasilian journal sports medicine**, v. 52, n. 2, p. 102-110, 2018.

HUANG, Tsun-Shun e colaboradores. Specific kinematics and associated muscle activation in individuals with scapular dyskinesis. **Journal of shoulder and elbow surgery**, v. 24, n. 8, p. 1227-1234, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil dos municípios brasileiros**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/496bb4fbf305cca806aaa167aa4f6dc8.pdf>. Acesso em: 30 julho. 2019.

KERR, Zachary; COLLINS, Christy; DAWN COMSTOCK. Epidemiology of weight training-related injuries presenting to United States emergency departments, 1990 to 2007. **The american journal of sports medicine**, v. 38, n. 4, p. 765-771, 2010.

KIBLER, W. Ben e colaboradores. Qualitative clinical evaluation of scapular dysfunction: a reliability study. **Journal of shoulder and elbow surgery**, v. 11, n. 6, p. 550-556, 2002.



KIBLER, W. Ben e colaboradores. Clinical implications of scapular dyskinesis in shoulder injury: the 2013 consensus statement from the 'scapular summit'. **Brasilian journal sports medicine**, v. 47, n. 14, p. 877-885, 2013.

MADSEN, Pernille e colaboradores. Training induces scapular dyskinesis in pain-free competitive swimmers: a reability and observational study. **Clinical journal of sports medicine**, v. 21, n. 2, p. 109-113, 2011.

MELLO, Amanda Maria Santiago e colaboradores. Associação entre discinesia escapular e dor no ombro em praticantes de musculação. **Revista brasileira de ciências da saúde**, v. 18, n. 4, 2014.

MIRANDA, Celina Regina Moutinho e colaboradores. Exercício aeróbico, treinamento de força muscular e testes de aptidão física para adolescentes com fibrose cística: revisão da literatura. **Revista brasileira de saúde materno infantil**, v. 7, n. 3, p. 245-250, 2007.

MURENA, Luigi. Scapular dyskinesis and SICK scapula syndrome following surgical treatment of type III acute acromioclavicular dislocations. **Knee surgery, sports traumatology, arthroscopy**, v. 21, n. 5, p. 1146-1150, 2013.

OLIVEIRA, Gabriel Doeneles; CASA JÚNIOR, Adroaldo José. Prevalência de Lombalgia e Avaliação da Capacidade Funcional Lombar em Praticantes de Musculação. **Revista de ciências ambientais e saúde**, v. 41, n. 2, p. 247-258, 2014.

PARK, Woojin e colaboradores. Obesity effect on male active joint range of motion. **Ergonomics**, v. 53, n. 1, p. 102-108, 2010.

SADER, Cristina; ROSSI, Edison. Envelhecimento do sistema osteoarticular. In: FREITAS, Elizabete Viana de; PY, Lúgia (Eds.). **Tratado de geriatria e gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

SANTANA, Elis Passos; FERREIRA, Bruno César; RIBEIRO, Gabriel. Associação entre Discinesia escapular e dor no ombro de praticantes de natação. **Revista brasileira de medicina do esporte**, v. 15, n. 5, set/out 2009.

SILVEIRA, Paula e colaboradores. Incidência da discinesia escapular em jogadoras de handebol e basquete. **Ciência & saúde**, n. especial, p. 15, 2009.

SOLIAMAN, Renato Rozenblit e colaboradores. A influência do treinamento na discinesia escapular em jogadoras de voleibol: um estudo prospectivo. **Revista brasileira de medicina do esporte**, v. 21, n. 3, mai./ jun., 2015.

SOUZA, Guilherme Lissa; MOREIRA, Natalia Boneti; CAMPOS, Wagner. Ocorrência e características de lesões entre praticantes de musculação. **Saúde e pesquisa**, v. 8, n. 3, p. 469-477, 2015.

TIMMONS, Mark e colaboradores. Scapular kinematics and subacromial-impingement syndrome: a meta-analysis. **Journal of sport rehabilitation**, v. 21, n. 4, p. 354-370, 2012.

THOMAS, Jerry; NELSON, Jack. **Métodos de pesquisa em educação física**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.



UHL, Tim. Evaluation of clinical assessment methods for scapular dyskinesis. **Arthroscopy: the journal of arthroscopic & related surgery**, v. 25, n. 11, p. 1240-1248, 2009.

Dados do autor:

Email: priscillasilva5@hotmail.com

Endereço: Rua Mestre Felipe, 1148, Centro, Quixeré, Ceará, CE, CEP 62920-000, Brasil.

Recebido em: 09/05/2019

Aprovado em: 06/08/2019

Como citar este artigo:

GONÇALVES, Priscilla Silva e colaboradores. Prevalência de discinesia escapular em praticantes de treinamento de força em uma academia de Quixeré, Ceará. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 02, p. 87-95, mai./ago., 2019.



EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS, ESPAÇOS E OS DIREITOS DA CRIANÇA

PHYSICAL EDUCATION IN INFANTILE EDUCATION: TIMING, SPACES AND CHILD RIGHTS

EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: TIEMPOS, ESPACIOS Y LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS

Leila Maria Borre

Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil
Email: leilamayra@gmail.com

Riller Silva Reverdito

Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil
Email: rsreverdito@unemat.br

RESUMO

A Educação Física na Educação Infantil encarrega-se de possibilitar às crianças pequenas, a vivência e experimentação de diferentes práticas corporais. O estudo propõe-se a identificar se as crianças, matriculadas em oito instituições públicas de Educação Infantil de um município do interior de Mato Grosso, estão tendo acesso a práticas pedagógicas voltadas para os conteúdos da Educação Física. Para obtenção dos dados, professores/ as pedagogos/ as (n=102) responderam questionário com questões fechadas e de múltipla escolha. Constatou-se que os conteúdos da Educação Física nos projetos didáticos ainda são incipientes. Os/ As professores/ as reconhecem a existência de diferentes espaços na instituição, contudo priorizam a utilização das salas de aula, parque e/ ou pátio. Os tempos destinados às atividades corporais sistematizadas são reduzidos, resultados que incidem principalmente nas turmas de dois anos. Concluímos que há um distanciamento entre o que é proposto enquanto direito às crianças e o que de fato é efetivado nas instituições analisadas.

Palavras-chave: Criança; Educação Física; Educação Infantil.

ABSTRACT

The Physical Education in Infantile Education is in charge of making possible, for little children, to live and experiment different corporal practices. The study proposes to identify if children, matriculated in eight public institutions of Early Childhood Education on a city in the interior of Mato Grosso, are having access to pedagogical practices focused on the contents of Physical Education. To obtain the data, teachers/ educators (n=102) answered a questionnaire with closed questions and multiple choice. It was verified that the contents of Physical Education in the didactic projects are still incipient. Teachers recognize the existence of different spaces in the institution, but prioritize the use of classrooms, playground and/ or courtyard. The periods reserved to corporal activities are reduced, results that mainly affect the two-year classes. We conclude that there is a distance between what is proposed as a right to the children and what is actually accomplished in the analyzed institutions.

Keywords: Child; Physical Education; Early Childhood Education.

RESUMEN

La Educación Física en la Educación Infantil cuida para que los niños puedan vivir y experimentar con diferentes prácticas corporales. El estudio propone identificar si los niños inscritos en ocho instituciones



públicas de Educación Infantil de un município del interior de Mato Grosso, están teniendo el acceso a las prácticas pedagógicas voltadas para los contenidos de la Educación Física. Para obtención de los datos, los profesores/ as pedagogos/ as (n=102) contestaran cuestionario con las cuestiones cerradas y de opción múltiple. Se verifico que los contenidos de Educación Física en los proyectos didácticos son aún incipientes. Los profesores/ as reconocen la existencia de los diferentes espacios en la institución, sin embargo priorizan a utilización de las clases de aula, parque y/ o pátio. Los tiempos destinados a las actividades corporales sistematizadas son reducidos, resultados que afectan principalmente en las clases de dos años. Concluimos que hay un distanciamiento en como um lo que se propone como un derecho a los niños y lo que realmente se hacen en las instituciones analizadas.

Palabras clave: Niño; Educación Física; Educación Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Física nos contextos escolares caracteriza-se como uma área de conhecimento responsável pelo ensino das práticas corporais, historicamente construídas e compartilhadas pelas diferentes culturas (BRASIL, 2017). Nas instituições de Educação Infantil, o ensino da Educação Física deve permear práticas que contemplem as diferentes formas de movimento e expressões, privilegiando os jogos/ brincadeiras locomotoras e simbólicas (FREIRE, 2009). Estudos realizados por Ayoub (2005), Gonçalves e Vaz (2011), Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016), Richter, Santos e Lima (2009) e Silva e Rosa (2008), destacam ainda o desenvolvimento de práticas pedagógicas com conteúdos voltados para o conhecimento sobre o corpo, as danças e cantigas de roda. O jogo/ brincadeira, em suas múltiplas manifestações, destaca-se como o principal conteúdo e metodologia de ensino da Educação Física para a Educação Infantil. Adotamos o termo jogo/ brincadeira por entender que a semântica do termo (jogo, brincar e brincadeira) possui em sua natureza a mesma estrutura de significado (REVERDITO et al., 2013).

As crianças constituem-se mundialmente como sujeitos de direitos, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação (BRASIL, 1961). Conforme a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, dentre seus direitos, devem ser garantidos: a proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; alimentação, moradia, assistência médica adequada; o amor e compreensão; proteção contra o abandono e exploração no trabalho; e a educação gratuita e o lazer infantil (BRASIL,

1961). No que se refere ao direito ao lazer infantil, no contexto nacional, preconiza-se o brincar, praticar esportes e divertir-se (BRASIL, 1990). Nas instituições de Educação Infantil, o brincar caracteriza-se ainda como um direito de aprendizagem (BRASIL, 2017) e como forma de interação e comunicação (BRASIL, 1998b) das crianças de 0 a 5 anos de idade. Deste modo, observa-se que ter acesso ao jogo/ brincadeira, constitui-se, não apenas um privilégio, mas um direito legitimado à criança.

Para tanto, ao analisar os documentos normativos e norteadores das propostas pedagógicas para a Educação Infantil, observa-se que o jogo/ brincadeira é o eixo norteador das práticas pedagógicas dos/ as professores/ as que atuam nesta etapa de ensino (BRASIL, 2010) e requerem sistematização e planejamento. Conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é por meio das interações e jogos/ brincadeiras desenvolvidas nas práticas pedagógicas que a criança se apropria dos conhecimentos organizados nos diferentes campos de experiências. No documento, são propostos cinco campos de experiências, a saber: “o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017, p. 25). Tais campos de experiência são arranjos curriculares que não devem ser tratados de modo individualizado e/ ou disciplinar, mas serem organizados de modo a garantir a pluralidade de situações que visam o pleno desenvolvimento da criança.

Pensar o ensino da Educação Física na Educação Infantil é preocupar-se com a garantia à criança do seu direito ao jogo, à brincadeira e



ao movimentar-se. É preocupar-se com o seu desenvolvimento nos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013). Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016) destacam que a Educação Física na Educação Infantil é possível, no entanto, ainda precisa legitimar-se nestes contextos. De modo que busca seu reconhecimento enquanto tempo didático, que proporciona à criança a experimentação das diferentes formas de movimento, respeitando seus interesses e necessidades (BUSS-SIMÃO, 2005). Para Oliveira (2008), pensar a Educação Física na Educação Infantil é pensar o movimento humano em sua totalidade, sendo imprescindível a compreensão de que o corpo da criança se movimenta, pensa e age de maneira indissociável.

Buss-Simão e Fiamoncini (2013) destacam que a Educação Física na Educação Infantil pode ampliar as experiências corporais, o movimento, a criatividade, a sensibilidade e a expressividade da criança. Iza e Mello (2009) consideram que envolve mais que o desenvolvimento motor, incluindo também a resolução de problemas, a imaginação, a memória e a atenção. Surdi, Melo e Kunz (2016) afirmam que possibilitar às crianças práticas pedagógicas voltadas para o brincar e se movimentar é proporcionar um contato com seu próprio mundo, percebendo sensações, expressando sentimentos e fortalecendo as relações com os seus pares. Contudo, Ayoub (2005) e Sayão (2002) alertam que a inserção da Educação Física na Educação Infantil, por vezes, é vista de forma fragmentária, havendo a dicotomia entre corpo – mente e sala – pátio.

A Educação Física na Educação Infantil ainda é vista de forma simplista, resumindo-se aos momentos de parquinho ou recreação com inúmeros jogos desconexos (SAYÃO, 2002; OLIVEIRA, 2008; UCHÔA; PRODÓCIMO, 2008). Falkenbach, Drexler e Werle (2006) salientam que ocorre a utilização dos jogos/brincadeiras para o ensino da leitura, escrita e cálculo, ficando o ensino dos conteúdos da Educação Física subserviente aos demais. Em outros casos, como salientado por Freire (2009), há professores/as que não suportam a

movimentação das crianças e passam a utilizar práticas opressoras e fisicamente passivas. Nestes casos, o jogo/brincadeira ocorre apenas quando finalizadas as atividades de sala ou como forma de bonificação aos que permanecem adestrados em seus lugares, sem qualquer forma de interação com os demais.

Esses equívocos se fazem presentes nas práticas pedagógicas de um número significativo de professores/as (GUIRRA, 2009; FALKENBACH; DREXLER; WERLE, 2006; FARIA et al., 2010; TOLOCKA et al., 2009) e são decorrentes de uma concepção reducionista de criança, de Educação Infantil e de movimento humano. Guirra (2009), ao observar professores/as generalistas, identificou que o trabalho corporal é desprovido de intencionalidade pedagógica, ficando a cargo do/a professor/a o papel de vigiar as crianças. No entanto, o autor reconhece que o/a professor/a é desprovido de conhecimentos específicos e inerentes ao movimento corporal da criança. Nesse sentido, Oliveira (2008) destaca que essa dificuldade não reside na ausência de estudos, mas no distanciamento entre teoria e práticas no cotidiano; aspectos que passam despercebidos ou negligenciados durante os processos formativos destes profissionais (GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010; IZA; MELLO, 2009; OLIVEIRA, 2008).

Oliveira (2008) e Reverdito e colaboradores (2013) enfatizam que, além das problemáticas relativas à formação profissional, as condições estruturais também dificultam o trabalho pedagógico dos/as professores/as e limitam a garantia dos direitos da criança. Para Folle e colaboradores (2008), as condições institucionais influenciam significativamente na insatisfação do/a professor/a no exercício de sua profissão, como também na efetivação de suas práticas pedagógicas. Reverdito e colaboradores (2013), observando o espaço e equipamentos para crianças em instituições de Ensino Infantil, presenciaram aulas em que as crianças estavam expostas ao sol, em terrenos com declives e corredores como os únicos espaços disponíveis.

Contudo, Richter e Vaz (2012) presenciaram situações em que a professora reconfigurou a organização dos espaços internos, procurando utilizar espaços públicos próximos à instituição



como parques e praças, além de realizar visitas a outras instituições, a fim de superar as limitações institucionais. Para superar a ausência de materiais, Guirra (2009) destaca, enquanto possibilidade, a utilização de materiais alternativos, como garrafas *pet*, jornais e revistas; e Soares (2002), Ayoub (2005) e Richter, Gonçalves e Vaz (2011), propõem a construção de brinquedos. As proposições apresentadas demonstram que - apesar das dificuldades encontradas nos contextos institucionais - o trabalho docente ao ser permeado de intencionalidade pedagógica garante as crianças o acesso a práticas pedagógicas que possibilitem a experimentação e vivência das múltiplas formas de movimento.

Considerando que a consciência da intencionalidade pedagógica imbricada na/ o jogo/ brincadeira é um importante passo para garantir os direitos de aprendizagem da criança, e que o engendramento de uma formação insuficiente e limitações na infraestrutura e espaços das instituições limitam as práticas pedagógicas dos/ as professores/ as, questionamo-nos: em quais tempos e espaços as/ os professoras/ es da Educação Infantil desenvolvem práticas pedagógicas que contemplem os conteúdos da Educação Física? Tais atividades são reconhecidas e permeadas de intencionalidade pedagógica? Face ao exposto, debruçamos nossos esforços em identificar se as crianças matriculadas em instituições públicas de Educação Infantil estão tendo acesso a práticas pedagógicas voltadas para os conteúdos da Educação Física.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo realizado durante os anos de 2017-2018 no município de Cáceres, MT, localizado na divisa com a Bolívia, estado de Mato Grosso do Sul e outros nove municípios mato-grossenses. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017), possui uma população estimada de 91.271 habitantes e área territorial de 24.593,031 Km². No período da pesquisa havia 20 instituições públicas municipais que atendiam a

etapa da Educação Infantil, das quais 10 também atendiam alunos do Ensino Fundamental.

Os dados foram coletados durante o processo de Inserção Ecológica que se caracteriza como um procedimento metodológico para estudos pautados na Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (KOLLER; MORAIS; PALUDO, 2016), possibilitando ao pesquisador olhar sobre a realidade pesquisada (MORAIS; KOLLER; RAFFAELLI, 2016). Os critérios para a seleção dos sujeitos foram: ser professores/ as (pedagogas/ os); estar atuando no ano de 2017 em instituições urbanas de Educação Infantil que contemplassem o atendimento na modalidade de creche e pré-escola; assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e, através de questionário, fornecer, informações relativas à sua prática pedagógica com os conteúdos da Educação Física. A partir destes critérios participaram 102 professores/ as (efetivos e contratados) de oito instituições públicas de Educação Infantil. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat (CAAE: 74944117.5.0000.5166).

Instrumentos e Procedimentos

Para obtenção dos dados foi aplicado um questionário composto por questões fechadas e de múltipla escolha, podendo algumas serem marcadas em mais de uma das assertivas disponíveis (PRODANOV; FREITAS, 2013). Os questionários foram aplicados entre os dias 23 de outubro e 21 de novembro do ano de 2017 na instituição que os sujeitos atuavam. Considerando que a disponibilidade dos professores/ as se alterava conforme a rotina da instituição e da sua carga horária de trabalho, buscou-se adaptar os horários para o preenchimento do questionário, sendo respondidos: imediatamente à entrega para os/ as professores/ as que se encontravam em hora atividade (n=54), na formação continuada de duas instituições (n=28) e respondidos e entregues no dia seguinte pelos/ as professores/ as que não foram contemplados nas opções anteriores (n=20).



Análise dos dados

Empregou-se a análise descritiva dos dados (GIL, 2008), sendo analisadas apenas as questões relativas às práticas pedagógicas destes profissionais. De modo que os resultados são decorrentes de: (a) os documentos pedagógicos em que constam os conteúdos da Educação Física; (b) a percepção dos/ as professoras/ es acerca dos espaços disponíveis; (c) os espaços em que as práticas pedagógicas são efetivadas; (d) a frequência e tempo destinado a estas; (e) a percepção dos/ as professoras/ es acerca de sua formação para desenvolver os conteúdos da Educação Física; e (f) o interesse em participar de uma formação continuada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

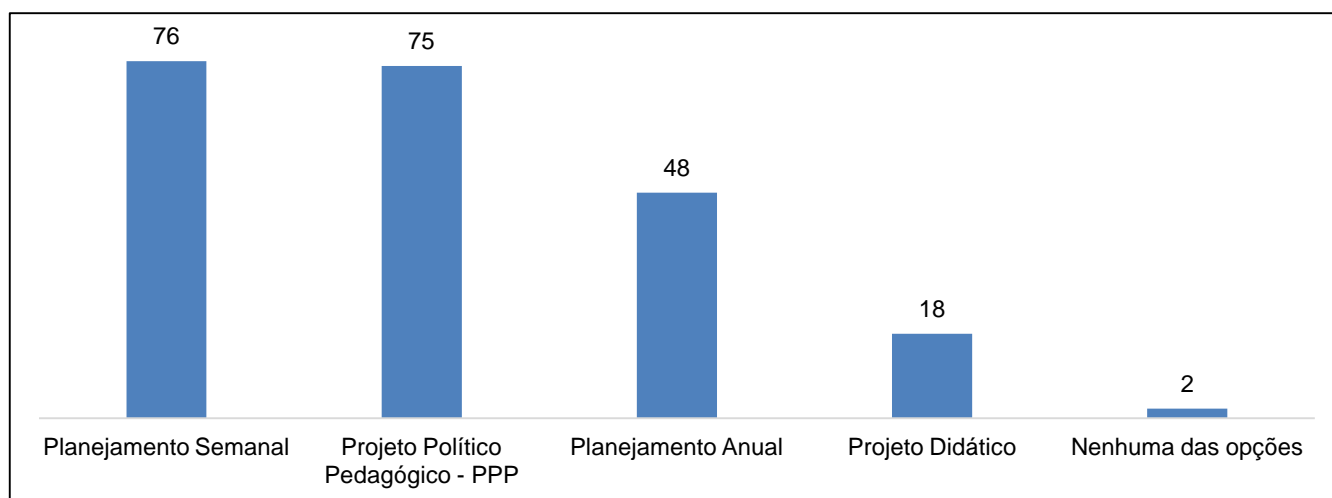
Na Educação Infantil, é inerente ao trabalho docente a reflexão, seleção, organização, planejamento, mediação e avaliação do processo de aprendizagem (BRASIL, 2017). Do mesmo modo, as práticas pedagógicas que envolvem os conteúdos da Educação Física na Educação Infantil requerem sistematização e planejamento para sua efetivação. Dos/ as professores/ as participantes, apenas 76 professoras/ es assinalaram que os conteúdos da Educação Física

constam em seu planejamento semanal. Resultado que reflete a pouca importância dada a estes conteúdos, onde por vezes não passam de momentos utilizados para que as crianças extravasem as energias e tensões da sala de aula (BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013; BUSS-SIMÃO, 2005; SAYÃO, 2002), presidindo ao/a professor/ a a função de vigiar e/ou divertir as crianças, destituindo estes momentos de intencionalidade pedagógica (AYOUB, 2001).

Considerando que os projetos didáticos são utilizados para a organização dos tempos e conteúdos em todas as instituições investigadas, apenas 18 professoras/es reconheceram a presença destes conteúdos em seus projetos didáticos. Este resultado coincide com as afirmações de Macedo (2006), que observou que os jogos/ brincadeiras, acabam sendo reconhecidos como meios para subordinar os objetivos que permeiam os demais conteúdos.

Além disso, preocupa-nos o quantitativo de professores/ as (n=27) que não reconhecem a presença dos conteúdos da Educação Física no Projeto Político Pedagógico da instituição. Aspecto que gera dúvidas quanto à participação destes profissionais na construção/ elaboração deste documento, como também se estes profissionais reconhecem, de fato, a proposta pedagógica curricular da instituição em que atuam.

Gráfico 1 – Na organização pedagógica da instituição, onde constam os conteúdos da Educação Física?*



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados às/ aos professoras/ es.

(*) Os/ as professores/ as poderiam assinalar mais de uma das opções.

Nota: construção dos autores.



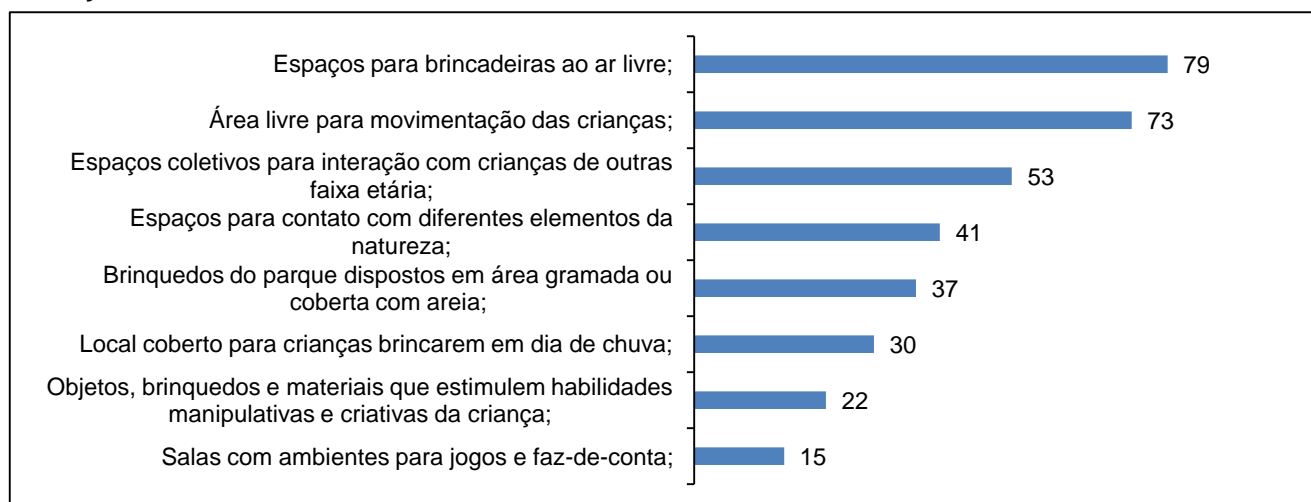
Percebe-se, ainda, que dois professores/ as não os identificam em nenhum dos quatro documentos mencionados. Aspectos que geram preocupação, pois ambas opções apresentadas, em sua formulação e registro, requerem a participação ativa dos/ as professores/ as, emergindo indícios de que os conteúdos da Educação Física na Educação Infantil passam despercebidos e/ ou são negligenciados por um número significativo de professoras/es. Resultados que podem ser, conforme apontado por Guirra (2009), reflexo da ausência dos conhecimentos específicos sobre o movimento corporal da criança nos processos formativos destes profissionais.

O exercício de planejar possibilita ao/ a professor/ a a reflexão e o repensar de suas práticas pedagógicas. Conforme Buss-Simão e Fiamoncini (2013), o planejamento requer do/ a

professor/ a a observação e registro do desencadeamento das atividades desenvolvidas, bem como da aprendizagem da criança. Nesse sentido, ao planejar as atividades, os/ as professores/ as passam a perceber novas possibilidades no cotidiano com as crianças, dentre estas possibilidades os espaços institucionais disponíveis.

Ao se pensar os conteúdos da Educação Física, em especial nos jogos/ brincadeiras, é primordial a existência de espaços e materiais que atendam às necessidades das crianças. Pautados nos documentos normativos (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998c e BRASIL, 2000), procurou-se identificar a percepção dos/ as professoras/ es acerca dos espaços e materiais disponíveis nas instituições em que atuam (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Percepção dos/ as professores/ as em relação aos espaços e materiais disponíveis nas instituições*



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos professores/ as.

(*) Os/ as professores/ as poderiam assinalar mais de uma das opções.

Nota: construção dos autores.

Todas instituições possuem o parquinho disposto em areia ou grama. No entanto, suas condições de utilização (incidência solar e/ ou presença de fissura e ponta de concreto) influenciaram na percepção dos/ as professores/ as quanto à sua utilização. Apesar das limitações de infraestrutura existentes nas instituições analisadas, todas possuem espaços coletivos para a interação com crianças de outras faixas etárias. Porém, apenas 53 professoras/ es percebem as

possibilidades existentes em suas instituições. Resultados que reiteram as afirmações de Bronfenbrenner (1996), apontando que a influência exercida pelo ambiente no desenvolvimento humano, também reside no modo como este é percebido.

A presença de materiais que estimulam as habilidades manipulativas e criativas da criança aparenta ser um problema nas instituições, quando apenas 22 professores/ as identificam a

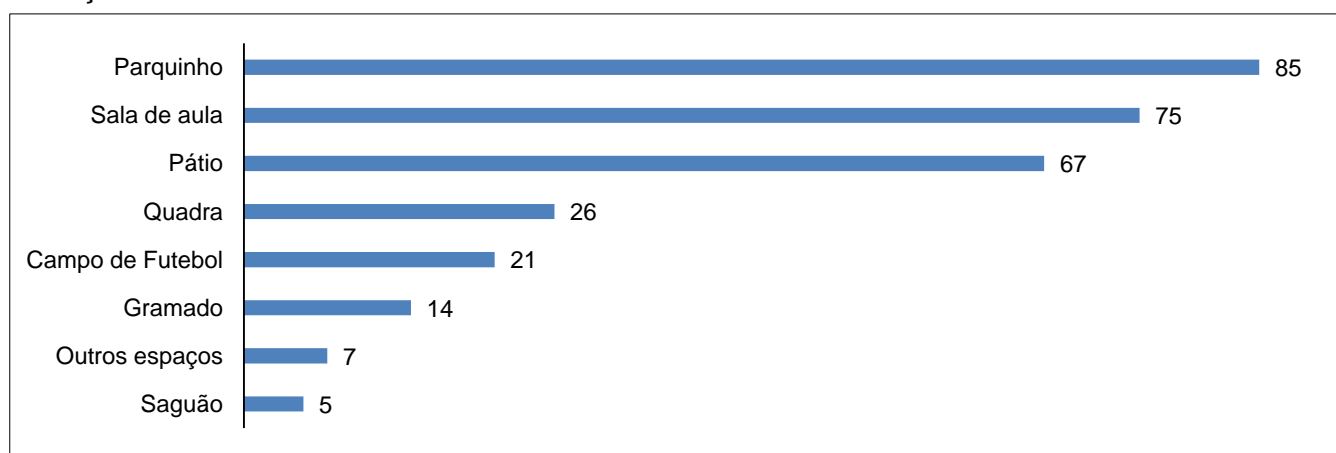


disponibilidade destes. Neste aspecto, é importante frisar que estes materiais não residem apenas nos ‘legos’ e brinquedos ditos de ‘cunho pedagógico’, havendo a possibilidade de utilização de caixas de diferentes tamanhos, latas, cordas, tecidos de diferentes texturas, garrafas pets, loucinhas, balões, tubos, pedaços de madeira entre outros. Alguns dos exemplos citados podem ainda contribuir para a criação de

um ambiente para jogos de faz-de-conta na própria sala de aula.

Assim, perceber as possibilidades existentes nas instituições demonstra um desafio a ser superado. Essa dificuldade é constatada ao analisarmos as assertivas assinaladas pelos/ as professores/ as no que se refere aos espaços utilizados para as práticas pedagógicas voltadas para os conteúdos da Educação Física (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Espaços utilizados para a realização de atividades voltadas para os conteúdos da Educação Física*



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos professores/ as.

(*) Os/ as professores/ as poderiam assinalar mais de uma das opções.

Nota: construção dos autores.

Um número significativo de professores/ as reconhece a existência de espaços para movimentação e jogos/ brincadeiras das crianças (Gráfico 2), porém é expressiva a quantidade de profissionais que indicaram a sala de aula e o parquinho como espaços utilizados nas práticas pedagógicas (Gráfico 3). Tais resultados se justificam por esses espaços serem comuns às oito instituições investigadas e, no caso do parquinho, por sua utilização já estar inserida dentro da rotina das instituições.

Contudo, salientamos que a utilização do parquinho, mesmo estando inserida dentro da rotina institucional, necessita de uma intervenção pedagógica adequada. Ou seja, precisa haver intencionalidade nas ações dos professores. Logo, a qualidade do jogar/ brincar nesses espaços também depende da forma com que são organizadas e dos modos com que o/ a professor/ a realiza a mediação das atividades (NAVARRO;

PRODÓCIMO, 2012). Com relação à utilização da sala de aula, são necessários cuidados para que não se transformem em um confinamento (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012; FREIRE, 2006), onde é restringida a motricidade da criança.

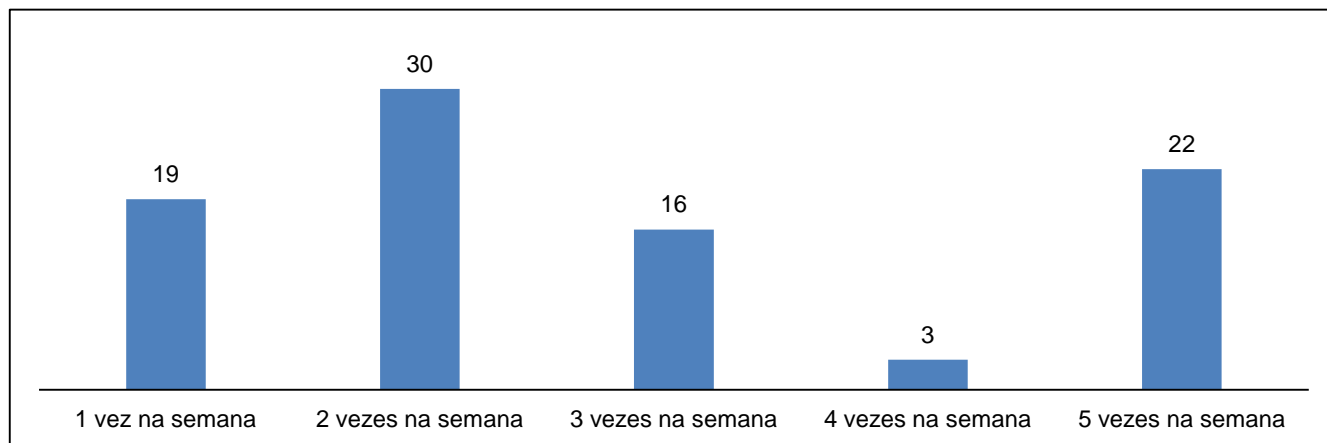
Em relação à frequência e tempo semanal destinado aos conteúdos da Educação Física, identificou-se que a sexta-feira e quarta-feira são os dias da semana mais utilizados. Com relação à frequência, 19 professoras/ as a realizam apenas uma vez na semana e que, por vezes, coincide com o dia destinado às atividades no parque (Gráfico 4). Em contrapartida, 41 professoras/ es afirmaram destinar três dias da semana ou mais para estes conteúdos, o que demonstra o reconhecimento de outras possibilidades para suas práticas pedagógicas. Convém destacar que, de um modo geral, estes dados são preocupantes, visto que o jogo/ brincadeira é reconhecido pelos



documentos normativos (BRASIL, 2010; BRASIL, 2017) como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil e, respectivamente, um dos principais conteúdos da Educação Física para esta etapa de ensino. Frente

ao exposto, percebe-se a inobservância ao direito do jogar/ brincar da criança e um distanciamento entre o que é proposto pelos documentos normativos e o que, de fato, efetiva-se nestes contextos institucionais.

Gráfico 4 – Frequência com que os/ as professores/ as realizam atividades voltadas para os conteúdos da Educação Física



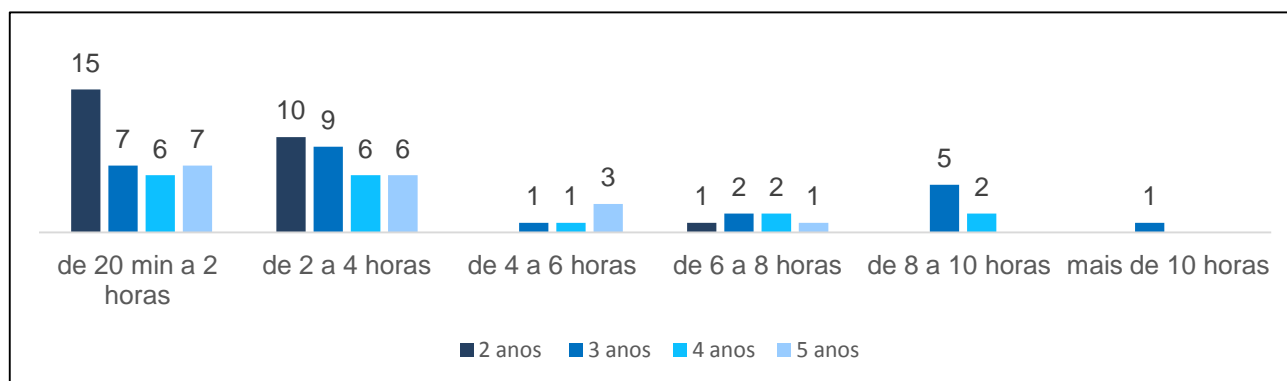
Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos professores/ as.

Nota: construção dos autores.

No que se refere a quantidade semanal de horas destinadas para estas práticas pedagógicas (Gráfico 5), é elevado o número de professor/ as (n=35) que destinam apenas duas horas semanais ou menos para o desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física. É um equívoco afirmar que todas as crianças - das instituições investigadas - estão usufruindo adequadamente de seu direito ao jogo/ brincadeira, pois o tempo destinado a estas atividades é reduzido ao se considerar que o trabalho pedagógico de cada professor/ a

investigado permeia, no mínimo, vinte horas semanais na turma. Nesse sentido, é necessário reconhecer que a criança é sinônimo de jogo/ brincadeira, e jogar/ brincar envolve uma aprendizagem social, que se aprende e que se ensina a partir de experimentações e vivências (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012). Logo, por meio da motricidade, a criança “se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens (AYOUB, 2001, p. 57).

Gráfico 5 – Tempo por faixa etária destinado às práticas pedagógicas com os conteúdos da Educação Física



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados às/aos professoras/ es.

Nota: construção dos autores.



Percebe-se ainda que os/ as professores/ as das turmas de dois anos são as que menos possibilitam as atividades que envolvem estes conteúdos. Ou seja, mesmo caracterizado com o estágio inicial da fase motora fundamental da criança (GALLAHUE; OZMUN, 2001), estas acabam ficando restritas à exploração e execução de movimentos. Não é nossa intenção justificar, a partir do desenvolvimento motor, a presença da Educação Física na Educação Infantil. Contudo, é preciso reconhecer que nessa faixa etária as crianças precisam ser estimuladas a utilizarem e explorarem de forma diversificada, movimentos que lhe forneçam o controle corporal (GALLARDO; MORAES, 2003). Destacando-se que devem ser contempladas e problematizadas, durante as práticas pedagógicas, atividades que envolvem lançar, receber, subir, descer, saltar, equilibrar-se e correr. Movimentos que implicam, não apenas no desenvolvimento motor, mas também no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança. Pois, conforme é enfatizado por Freire (2009, p. 68), “na primeira infância, a ação corporal ainda predomina sobre a ação mental” e a criança começa “a aprender a pensar, quando em ação corporal, já deveria ser especialista”.

A restrição do tempo destinado aos conteúdos da Educação Física também ocorre com as turmas de crianças de cinco anos, em que, por vezes, é privilegiada a inserção das atividades escritas, seja no caderno ou na apostila. Os jogos/ brincadeiras e atividades vinculadas ao movimentar-se acabam sendo válidas apenas quando estão a serviço dos conteúdos relativos à leitura e escrita (RODRIGUES, 2015; FALKENBACH; DREXLER; WERLE, 2006), como se as crianças estivessem sendo preparadas para as séries iniciais do Ensino fundamental. Diante deste equívoco, ressalta-se a necessidade de o/ a professor/ a contemplar, em suas práticas pedagógicas, atividades corporais que permitam à criança “ser criança por mais tempo, impedindo métodos educativos que se destinem a transformá-las em adultos precoces” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 55).

Nesse sentido, Iza e Mello (2009) alertam que “manter as crianças quietas e caladas revelam as concepções de criança e movimento das professoras, indicando a urgência de reformulação dos processos e cursos de formação inicial e continuada de professoras de Educação Infantil”. Aspectos que se confirmam quando os/ as professores/ as são instigados/ as a responderem o quanto se sentem preparados ou não para desenvolver os conteúdos relacionados à Educação Física. Destes, quatro professores/as consideram-se despreparados/ as, 33 professores/as afirmaram sentir-se pouco preparado/ a, 45 professores/ as consideram-se razoavelmente preparado e apenas 18 professoras/ es assinalaram a opção ‘preparado’. Sendo que um destes afirmou, por meio de observação no questionário, sentir-se pouco preparado apenas com o curso de Pedagogia, sentindo-se preparado após cursar Educação Física (PROFESSOR/ A nº 89).

As questões relativas ao tempo destinado para as práticas pedagógicas voltadas para os conteúdos da Educação Física, foram as que um número maior de professores/ as (n= 17) deixaram de responder. Talvez pelo fato de reconhecerem as limitações em sua formação e a restrição destas em suas aulas. As fragilidades referentes aos conteúdos da Educação Física na formação destes/ as professores/ as refletem o reduzido tempo destinado as estas práticas pedagógicas. Como também, o interesse destes em buscar novas formas para desenvolver os conteúdos da Educação Física na Educação Infantil.

Nesse sentido, identificou-se que 87 professores/ as possuem muito interesse em participar de encontros formativos voltados para os conteúdos da Educação Física. Os resultados refletem o desinvestimento profissional que assola os/ as professores/ as ao final de carreira, de modo que dentre os/ as seis professores/ as que não responderam, apresentaram pouco ou nenhum interesse pela formação continuada, três possuem idade superior a 50 anos e outro está trabalhando com a Educação Infantil devido à não disponibilidade de aulas no Ensino fundamental no turno em que está atuando.



A partir deste resultado, convém destacar que, em vez de culpar os/ as professores/ as pelas limitações em suas práticas pedagógicas, faz-se necessário pensar formas de formação continuada que subsidiem o trato pedagógico dos conteúdos da Educação Física para esta etapa de ensino. Sendo necessário, conforme Guirra (2009), programas formativos contextualizados que busquem atender as especificidades e direitos da criança, como também as demandas e especificidades de cada instituição de Educação Infantil pública de Cáceres, MT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os/ as professores/ as consideram-se razoavelmente ou pouco preparados para atuarem com estes conteúdos na Educação Infantil, e acabam restringindo o tempo e espaços disponíveis para as crianças usufruírem do seu direito de jogar/ brincar e explorar as diferentes formas de se-movimentar. Assim, identifica-se um distanciamento entre o que é proposto e o que, de fato, se efetiva nos contextos institucionais, onde o tempo destinado às atividades corporais sistematizadas é reduzido, resultados que incidem principalmente nas turmas de dois anos.

Cabe destacar que o direito ao jogo/brincadeira deve estar imbricado de

intencionalidade pedagógica, uma vez que se constitui direito de aprendizagem e conteúdo de ensino na Educação Infantil. Assim, preocupamos o quantitativo de professores/as que não identificam e sistematizam os conteúdos da Educação Física nos projetos didáticos, planejamento semanal e no projeto político pedagógico. Ressaltamos que, apesar das instituições possuírem limitações em seus espaços e infraestrutura, nenhuma delas se restringe em disponibilizar apenas as salas de aula, parque e/ou pátio para as intervenções pedagógicas. Logo, concluímos que os/as professores/as precisam reconhecer as possibilidades de espaços disponíveis nas instituições em que atuam. Como também, ampliem o tempo destinado a práticas pedagógicas sistematizadas que contemplem os conteúdos da Educação Física.

Todavia, o reconhecimento destes espaços, a sistematização e aplicação dos conteúdos relativos à Educação Física na Educação Infantil, perpassam pelos processos formativos destes profissionais. Nesse sentido, as formações continuadas emergem como uma possibilidade para a melhoria das práticas pedagógicas, como também para a efetivação dos direitos da criança, visto que quase todos os/ as professores/ as investigados/as demonstraram interesse em participar de um programa formativo.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, Eliane. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista paulista de educação física**, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- AYOUB, Eliane. Narrando experiências com a Educação Física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 143-158, mai., 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961**. Ratifica a Declaração dos Direitos da Criança.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2010.



BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília, DF: CNE/CEB, 2000.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, SDEF. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Secretária de Educação Fundamental, Brasília, DF: MEC, 1998c.

BRONFENBRENNER, Urie. As instituições infantis como contexto do desenvolvimento humano. In: BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996, p. 104-127.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Motrivivência**, v. 17, n. 25, p. 163-172, dez., 2005.

BUSS-SIMÃO, Márcia. FIAMONCINI, Luciana. Educação física na educação infantil: reflexões sobre a possibilidade de trabalhos com projetos. **Pensar a prática**, v. 16, n. 1, p. 297-314, jan./ mar., 2013.

FALKENBACH, Atos Prinz; DREXLER, Greice; WERLE, Verônica. Investigando a ação pedagógica da educação física na educação infantil. **Movimento**, v. 12, n. 1, p. 81-103, jan./ abr., 2006.

FARIA, Maria Catarina Meirelles e colaboradores. Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 113-130, jan./ mar., 2010.

FOLLE, Alexandra e colaboradores. Nível de (in) satisfação profissional de professores de Educação Física da Educação Infantil. **Motriz**, v. 14, n. 2, p. 124-134, abr./ jun., 2008.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, João Batista. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, Wagner Wey. **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2006..

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GALLAHUE, David; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2001.



GALLARDO, Jorge Sergio Pérez; MORAES, Lícia Garagnani Galvão de. Educação infantil e um pouco de história. In: GALLARDO, Jorge Sergio Pérez (Org). **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio**. Barueri, SP: Lucerna, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad. **Mediação da professora generalista no trabalho corporal na educação infantil**. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2009.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad; PRODÓCIMO, Elaine. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 708-713, 2010.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em revista**, v. 25, n. 2, p. 283-302, 2009.

KOLLER, Sílvia Helena; MORAIS, Normanda Araujo de; PALUDO, Simone dos Santos. **Inserção ecológica: um método de estudo do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

MACEDO, Lino de. Jogo e projeto: irredutíveis, complementares e indissociáveis. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Jogo e projeto**. São Paulo: Summus, 2006.

MORAIS, Normanda Araujo de. KOLLER, Sílvia Helena. RAFFAELLI, Marcela. Inserção ecológica na pesquisa sobre trajetórias de vida de adolescentes em situação de vulnerabilidade social: identificando fatores de risco e proteção. In: KOLLER, Sílvia Helena; MORAIS, Normanda Araujo de; PALUDO, Simone dos Santos. **Inserção ecológica: um método de estudo do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2016.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./ set., 2012.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. O espaço do “corpo” na educação da infância. **Conexões**, v. 6, n. 1, p. 1-13, jan./ abr., 2008.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; MARTINS, David Gomes; PIMENTEL, Nilton Poletto. O cotidiano da educação infantil e a presença da Educação Física na poética de ser criança. **Pensar a prática**, v. 16, n. 1, jan./ mar., 2013.

PINHO, Vilma; GRUNENVALDT, José Tarcísio; GELAMO, Kátia Garcia. O lugar da Educação Física na educação infantil, existe? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 222-240, set., 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.



REVERDITO, Riller Silva e colaboradores. O cotidiano da criança na instituição de ensino: espaço e tempo disponível para atividades lúdico motoras. **Pensar a prática**, v. 16, n. 2, p. 355-371, abr./ jun., 2013.

RICHTER, Ana Cristina; GONÇALVES, Michelle Carreirão; VAZ, Alexandre Fernandez. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. **Educar em revista**, n. 41, jul./ set., 2011.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre os modos de praticar educação física na educação infantil. **Estudos pedagógicos, monográfico extraordinário**, v. 38, n. especial, p. 311-325, 2012.

RODRIGUES, Rogério. A educação infantil e os (im) possíveis enlaces no campo escolar: os enredos na passagem entre o brincar, o aprender e o educar. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 102-112, set., 2015.

SANTOS, Elaine Gomes dos; LIMA, José Milton de. A ação pedagógica sob a perspectiva de Henri Wallon. **Motriz**, v. 15, n. 2, p.340-348, abr./ jun., 2009.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 23, n. 2, p. 57-67, jan., 2002.

SILVA, Queila da; ROSA, Marcelo Victor. Análise de estratégias metodológicas das aulas de dança improvisação na educação física infantil. **Motrivivência**, n. 31, p. 66-78, dez., 2008.

SOARES, Amanda Fonseca. Os projetos de ensino e a educação física na educação infantil. **Pensar a prática**, v. 5, p. 15-38, jun., 2002.

SURDI, Aguinaldo Cesar; MELO, Jose Pereira de; KUNZ, Elenor. O brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, v. 22, n. 2, 459-470, abr./ jun., 2016.

TOLOCKA, Rute Estanislava e colaboradores. Como brincar pode auxiliar no desenvolvimento de Crianças pré-escolares. **Licere**, v. 12, n.1, mar., 2009.

UCHÔA, Liane Aparecida Roveran; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e movimento na educação infantil. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 222-232, jul./ set., 2008.

* Essa pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Dados do autor:

Email: leilamayra@gmail.com

Endereço: Avenida Tancredo Neves, s/n, Jardim Padre Paulo, Cáceres, MT, CEP 78200-000, Brasil.

Recebido em: 12/07/2019

Aprovado em: 13/08/2019

Como citar este artigo:

BORRE, Leila Maria; REVERDITO, Riller Silva. Educação física na educação infantil: tempos, espaços e os direitos da criança. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 02, p. 96-108, mai./ ago., 2019.



FILOSOFIA E ENVELHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA OBRA “SEIN UND ZEIT” DE MARTIN HEIDEGGER PARA A ÁREA DA GERONTOLOGIA

PHILOSOPHY AND AGING: CONTRIBUTIONS OF THE WORK "SEIN UND ZEIT" OF MARTIN HEIDEGGER FOR THE AREA OF GERONTOLOGY

FILOSOFÍA Y ENVEJECIMIENTO: CONTRIBUCIONES DE LA OBRA "SEIN UND ZEIT" DE MARTIN HEIDEGGER PARA EL ÁREA DE LA GERONTOLOGÍA

Marcelo de Maio Nascimento

Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, Pernambuco, Brasil

Email: marcelo.nascimento@univasf.edu.br

RESUMO

O envelhecimento humano se apresenta como um dos principais fenômenos da sociedade contemporânea. O fato requer o desenvolvimento de estudos, que qualifiquem e ampliem o entendimento sobre a questão fora da ótica do processo saúde-doença. O objetivo deste estudo foi refletir o tema envelhecimento humano com base na fenomenologia existencialista da obra “Sein und Zeit” de Martin Heidegger. O ponto de partida eleito foi a ontologia heideggeriana expressa pelo *Dasein*, entendido como “ser-no-mundo”. A atitude filosófica considerou o *Dasein* por ser nele que o ser humano constrói seus modos de ser, sua existência e história. As conclusões apresentadas podem auxiliar à compreensão dos fenômenos situados nas experiências de vida da pessoa idosa, facilitando o entendimento sobre como o fenômeno do envelhecimento é percebido.

Palavras-chave: Envelhecimento; Filosofia; Existencialismo.

ABSTRACT

Human aging presents itself as one of the main phenomena of contemporary society. The fact requires the development of studies that qualify and broaden the understanding of the issue outside the perspective of the health-disease process. The objective of this study was to reflect the theme of human aging based on the existentialist phenomenology of Martin Heidegger's "Sein und Zeit". The chosen starting point was the Heideggerian ontology expressed by *Dasein*, understood as "being-in-the-world." The philosophical attitude considered the *Dasein* to be in him that the human being constructs his ways of being, its existence and history. The presented conclusions can help to understand the phenomena situated in the life experiences of the elderly person, facilitating the understanding on how the phenomenon of the aging is perceived.

Keywords: Aging; Philosophy; Existentialism.

RESUMEN

El envejecimiento humano se presenta como uno de los fenómenos principales de la sociedad contemporánea. El hecho requiere el desarrollo de estudios que califiquen y amplíen la comprensión del tema fuera de la perspectiva del proceso de salud-enfermedad. El objetivo de este estudio fue reflejar el tema del envejecimiento humano basado en la fenomenología existencialista de "Sein und Zeit" de Martin Heidegger. El punto de partida elegido fue la ontología heideggeriana expresada por *Dasein*, entendida como "estar en el mundo". La actitud filosófica consideraba que el *Dasein* estaba en él, que el ser humano construye sus formas de ser, su existencia y su historia. Las conclusiones presentadas pueden ayudar a



comprender los fenómenos situados en las experiencias de vida de las personas mayores, facilitando la comprensión de cómo se percibe el fenómeno del envejecimiento.

Palabras clave: Envejecimiento; Filosofía; Existencialismo.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento é um processo natural exercido sobre o organismo humano responsável por uma série de alterações de ordem biopsicosociais, que atingem todos os indivíduos ao longo de suas vidas (SPIRDUSO, 2005). Como consequência, a capacidade funcional e cognitiva são afetadas, dificultando, por conseguinte, a adaptação do indivíduo ao meio em que vive. O envelhecimento integra o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano. No entanto, muitas vezes, ele é interpretado de forma negativa, sendo associado a enfermidades, fragilidade e à dependência do idoso aos mais jovens (DEPONTI; DE FIGUEIREDO ACOSTA, 2010). Nessa perspectiva, é necessário o desenvolvimento de estudos que auxiliem à compreensão desta fase da vida, todavia, como um momento positivo, portador de potencialidades úteis ao processo de construção e reconstrução do indivíduo em difentes áreas.

O propósito deste artigo consiste em explorar o tema envelhecimento a partir da obra *Sein und Zeit* (ser e tempo) do filósofo alemão Heidegger (1977). Assim, com base na visão do autor, buscou-se fundamentar o entendimento dos fenômenos ligados ao modo de *ser* idoso e seu *tempo* próprio. A proposta por Heidegger em *Sein und Zeit* incidiu em compreender o sentido do ser. Para ele, o fato surge e repercute no ente, intitulado como *Dasein*. Logo o acesso ao *Dasein* permite investigar o sentido do ser.

O ENVELHECIMENTO EM ATITUDE FILOSÓFICA

Por ser o marcador perceptível da idade, a questão basilar do envelhecimento é o tempo (*tempus*). De tal modo, refletir o envelhecimento implica em tecer relações temporais entre o anterior e o hoje, ou entre o hoje e o depois. No

estudo intitulado *Critical turns of aging, narrativ e and time*, Baars (2012) abordou as dificuldades que existem para esclarecer o tempo, que segundo ele, é uma tarefa de natureza complexa. Pois a todo momento estamos vivenciando algo e, igualmente, a nós próprios. Isso significa dizer, que toda experiência é temporal e caso fosse “atemporal” não estaríamos vivenciando-a. Ora, se o tempo passa e a vida acompanha-o, viver tanto é ganhar tempo, como fazer tempo.

Aproximando a questão para a área epistemológica, pode-se dizer que não há como sair do tempo para observá-lo puramente (BAARS, 2012). A questão exhibe dificuldade à realização de estudos na área do envelhecimento humano. Imaginemos, por exemplo, um estudo experimental que compare indivíduos envelhecendo com um grupo controle formado por sujeitos que não envelheceriam. Isso não seria possível. Pois, a observação do envelhecimento só pode ser realizada com base na análise de variáveis isoladas, intrínsecas ao processo, como, por exemplo: força muscular, capacidade aeróbica, coeficiente de memória. Deste modo, o envelhecimento só pode ser determinado a partir da observação de suas implicações causais e em sentido retrospectivo.

O fato, destaca o valor de abordagens multifatoriais para o tratamento do envelhecimento (LARA et al., 2015), uma vez que ele não pode ser explicado por uma única variável, teoria ou conceito. Seu tratamento denota a associação de diferentes profissionais, instrumentos e metodologias. Neste contexto, referências temporais, como narrativas e o olhar filosófico se apresentam como ferramentas que ampliam e qualificam o entendimento do processo. Essas técnicas permitem aos pesquisadores “desocultar” os fenômenos, ou seja, tornar visível, o que até então estava submerso na mente dos envolvidos. E, por conseguinte, transformar os fatos em matéria de estudo. É importante ressaltar que, cada indivíduo percebe a questão do envelhecimento



de modo distinto do outro. Assim, em se tratando do estudo do caso, a apreensão e entendimento do modo como os sujeitos percebem o seu próprio envelhecimento ou o envelhecimento do outro se apresenta como uma medida para o entendimento de um "ser-idoso".

O termo "desocultamento" foi introduzido na filosofia pelo alemão Martin Heidegger (1889-1976). A teoria de Heidegger deu continuidade ao pensamento original do método fenomenológico criado por Edmund Husserl (1859-1938). O princípio sugerido por Husserl foi o "retorno às coisas mesmas". Conforme Heidegger, isso seria o ponto capital do sentido do "ser", território a sua compreensão (SEIBT, 2012). Por outro lado, o filósofo salientou que o método fenomenológico possuía uma dificuldade emanada pelo próprio fenômeno, que seria sua premência para ser desvelado (VON ZEUBEN, 2011). Sendo assim, o desafio do método fenomenológico consiste na estrutura bipolar do próprio fenômeno, dividido em: fenômeno original e fenômeno-aparência. Portanto, a tarefa do método consiste em "desocultar" o sentido primitivo e fundamental dos fenômenos, tornando-os aparentes. Por essa razão, a fenomenologia é caracterizada como um processo regressivo. Aproximando a teoria à prática, isso significa, que a função do método consiste em provocar a emersão da aparência imediata dos fenômenos e, por conseguinte, buscar modos para sua interpretação. Um exemplo prático disso, incide na aplicação de metodologias qualitativas que valorizam a escuta do idoso, permitindo reconstruir suas memórias e biografia (DE PONTES, 2015).

"SEIN UND ZEIT"

A tradução dos termos *Sein und Zeit* para a língua portuguesa significa "ser e tempo". O ponto de partida a sua reflexão é o *Dasein*, que para Heidegger é o fundamento à busca das respostas sobre "nós mesmos". Em alemão, a palavra "Da" significa "aí" e "sein" possui o sentido do verbo "ser-estar". Segundo o filósofo, o *Dasein* é a base à investigação da acepção mais

profunda do "ser", bem como, acesso ao entendimento sobre o "ente".

Para o filósofo existe uma distinção entre o ser (*das Sein*) e o ente (*das Seiende*), pois o ente representa o que percebemos e conhecemos ao nosso redor. Logo tanto o ente, como as coisas são manifestações do ser, entretanto, o ser não é como as coisas e o ente. Rocha (2011, p. 78) exemplificou a questão da seguinte forma:

[...] para não cair no erro de transformar o Ser em um ente, melhor seria em vez de dizer que o Ser "é", afirmar que o Ser "se dá" (*es gibt sich*), como uma abertura originária, como uma clareira ou um lugar de esclarecimento (*Lichtung*), onde se torna visível a invisibilidade do Ser. Mas, entre todos os entes que são manifestações do Ser, destaca-se o ser humano que Heidegger chama de *Dasein*, vale dizer, de ser (*Sein*) o aí (*Da*), que alguns autores traduzem de um modo interpretativo pelo termo presença.

Por essa razão, a filosofia de Heidegger é considerada ontológica. A ontologia é o ramo da filosofia que estuda tanto a natureza do ser, como sua existência e realidade própria. Nesse contexto, o pensamento fenomenológico de Heidegger não busca falar sobre o "quê" das coisas, mas "como" elas se mostram. Da mesma forma, não intenciona explicar o que é o "ser" ou o *Dasein*, mas, sim, como eles se apresentam. Para Heidegger o "ser-no-mundo" abrange tanto o estar no mundo, como o estar com outras pessoas. Este ponto de vista é fundamental à promoção da saúde e bem-estar da pessoa idosa. Assim, espera-se que o entendimento do princípio de sua obra amplie a percepção daqueles que atuam na área do envelhecimento humano, escalarecendo sobre as formas para desvelar o processo de trocas, perdas e ganhos do cotidiano da pessoa idosa. Isso também implica na compreensão do mecanismo de construção do pensamento humano, que é basicamente pautado em um sistema de interações sociais.

Em sentido à fenomenologia, pode-se dizer que todo processo de trocas do homem exige afirmação social, o que denota, por conseguinte, certa intencionalidade (ESFELD, 2001). Para



tanto, o indivíduo deve apresentar disposição e acreditar no objeto/ação intencionado. Pois é a partir do algo pretendido que se instaura a prática social (trocas entre os entes). Conforme Esfeld (2001), na visão de Heidegger seria um erro buscar entender os entes (seres) como categorias que se aplicam a entidades no mundo. Pois a filosofia tradicional não conseguiria desenvolver uma teoria adequada sobre nós mesmos, visto que tanto somos seres conscientes, isso significa dizer, entes acima e além do físico (dualismo/Descartes), como podemos ser nada, ou seja, algo físico, situado entre outros objetos (fiscalismo/reducionismo).

No presente texto, a relação entre o discurso de Heidegger e o envelhecimento se circunscreve conforme o modo como esta fase da vida se mostra à própria pessoa. Isso significa dizer, como que o idoso percebe e emprega o tempo de sua vida. Como é seu *modus operandi* para planejar, executar e avaliar, de forma intencional, seu “ser-no-mundo” (*in der Welt sein*)? Na prática, encontramos indivíduos que agem de modo ativo e consciente em favor do envelhecimento. Mas também aqueles que não se engajam na busca de medidas preventivas frente às alterações de ordem biopsicossociais que o envelhecimento causa.

TEMPORALIDADE E ENVELHECIMENTO

Nossas vidas se desenvolvem em um espaço de tempo delimitado pelo nascimento e a morte. A noção do tempo que percebemos é essencialmente cronológica, por esta razão, nossa estratégia é associar os acontecimentos em relação aos anos de vida (idade). Por outro lado, em sentido fenomenológico, referenciamos os acontecimentos do tempo conforme a percepção qualitativa dos fatos, ou seja, como foram vivenciados. Isso significa dizer, que nossa visão de tempo é relacional. Assim, por exemplo, se fomos questionados sobre a vida fragmentamos imediatamente o tempo em fases para facilitar a busca dos acontecimentos e organização das imagens, na memória. Por meio da retrospectiva do tempo nos sentimos capazes de outorgar

maior ou menor grau de significação aos momentos vividos intencionalmente.

Conforme Baars (2012), as fases do envelhecimento podem ser apreendidas de forma tensa. Isso ocorre porque o ser humano reconhece o tempo como um marcador da finitude da vida. Para Baars (2012), isso pode ser considerado como uma herança do pensamento de culturas antigas sobre o envelhecimento. Assim, há quem envelheça vivendo cada dia como um novo dia, enquanto, que outros vivem em constante estado de finitude. A ciência já decifrou os fenótipos do envelhecimento humano (LARA et al., 2015). Logo, sabe-se que o tempo e a idade não matam, mas aumentam as chances do surgimento de fatores de risco, capazes de potencializar alterações no organismo humano, conduzindo o indivíduo à morte.

Mas qual é a relação de tudo isso com a obra *Sein und Zeit* de Heidegger? Ora, se considerarmos que o filósofo entendeu o *Dasein* como responsável por traçar o *modus operandi* de vida de cada indivíduo, assim, decifrando-o aumentariam as chances para entender a visão do ser frente ao fenômeno do envelhecimento. Pois ao “desocultar” o *Dasein* é possível revelar como somos ou como nos apresentamos no mundo. O *Dasein* se apresenta como mecanismo palpável para conhecer e entender as formas de manifestação do envelhecimento do ente. Goldfarb (1998) afirmou que a problemática do envelhecimento integra a evolução das circunstâncias da temporalidade humana. Para ele, o envelhecimento é um momento de crise, algo comparável com a adolescência, exigindo do indivíduo o reordenamento de recursos psicoemocionais. Possivelmente cada indivíduo apresenta maior ou menor grau de resistência a esta fase. Logo, a depender do caso, o *Dasein* poderá experimentar o momento como algo bom, maravilhoso e tranquilo ou, por outro lado, considerar o envelhecimento como ruim, limitador, doentil.

Beauvoir (1990) destacou que o tempo (*Zeit*) é a chave responsável pela organização complexa (decomposição e composição) intrínseca aos códigos de qualquer informação. Ao fluir, ele instaura sua primeira forma, que é o presente, auge da questão. Ao se estende no futuro, o



tempo prolonga a percepção do sentido do tempo passado. A concepção do tempo, apresenta, entretanto, uma lógica processual de contrariedades – ambivalência – responsável pelo fluir, que é garantia à distinção entre o tempo presente e o tempo do agora. Esta perspectiva pode ser entendida por meio de dois conceitos: identidade e alteridade. Ambos são categóricos à apropriação e/ou aprendizado do tempo sob a forma de um envelhecimento. Atributos dessa ordem são determinantes para o processamento e formatação de um “eu-sujeito-objeto”(NASCIMENTO, 2013).

Aproximando essas ideias à filosofia do *Sein und Zeit*, observa-se que Heidegger apresentou um projeto existencial (ontológico), visto que se referiu ao sentido temporal de nossa projeção de vida. No estudo intitulado “Em busca de sentido para existência humana”, Braga e Farinha (2017) destacaram, que na visão de Heidegger o ser relatado na obra se mostra à existência de forma imediata e concreta na própria dimensão ôntica do *Dasein*. Sendo assim, o *Dasein* se encontra presente à determinação de um “entendimento-de-ser-pré-ontológico”:

[...] o *Dasein* possui três precedências com relação à questão do ser: a precedência ôntica, pois é “determinado em seu ser pela existência” ao realizar possibilidades de ser; a precedência ontológica, pois ele “é em si mesmo ontológico”, ou seja, parte de uma indiferenciação e se constitui como um horizonte de possibilidades, e a precedência ôntico-ontológica, pois pertence ao *Dasein* um entendimento-de-ser de todo ente, possibilitando a própria ontologia. Sendo o *Dasein* o ente que questiona propriamente o sentido do ser, é a partir da interrogação por esse ente que nós mesmos somos que a questão do ser pode se desvelar” (BRAGA; FARINHA, 2017, p. 66).

Para Heidegger o homem se encontra lançado no mundo, dispondo, entretanto, de múltiplas condições e possibilidades para agir e reagir, criar e transformar. No âmago da questão da obra *Sein und Zeit* há a ideia de que a vida é um projeto. Por essa razão, o que comumente intitulamos como Terceira Idade, Melhor Idade

ou negativamente como velhice (sem função, ultrapassado) incide em um dos diferentes modos de ação do *Dasein*. O fato retorna à questão para o entendimento sobre o *modus operandi* intencionalmente assumido pelo *Dasein*, seja ele sexagenário, septuagenário, octogenário, nonagenário ou centenário. Isso significa dizer: qual a opção eleita pelo *Dasein* para envelhecer? Seria ela a de viver e não ter a vergonha de ser feliz? Por conseguinte, como se mostra este *Dasein*? Esses pontos seriam possíveis questionamentos para o despertar de uma atitude filosófica na área da Gerontologia, com base na obra de Heidegger.

PERSPECTIVAS PRÁTICAS DA FILOSOFIA DE HEIDEGGER (SEIN UND ZEIT) PARA ÁREA DO ENVELHECIMENTO HUMANO

Entende-se que as concepções filosóficas do autor possam auxiliar profissionais da área gerontológica ao entendimento do envelhecimento, considerando os fatos que o próprio idoso mostra. O conteúdo da obra também pode ser estendido à compreensão da percepção de adultos jovens sobre o modo como estão envelhecendo ou se preparando para isso. Outra contribuição da filosofia de Heidegger (1977) diz respeito ao entendimento da transcendência, descrita por ele como a descoberta do ente sobre sua condição de “ser-no-mundo” (*in der Welt sein*). Segundo o filósofo, momentos de transcendência são instituídos durante às vivências de ordem física, emocional, social, profissional, entre outras. Ao transcender, o ente atribui significados a si próprio, ao outro e as coisas do mundo. Tudo isso ocorre a partir de um sistema de relações, que proporciona a construção de valores. Logo, é por intermédio da transcendência que o ser garante sua autenticidade (identidade). Nessa perspectiva, a fenomenologia de Heidegger é capaz de fornecer subsídios à profissionais da área gerontológica para que possam acessar o autoconceito do idoso.



Suas concepções também são úteis à compreensão dos fenômenos situados nas experiências de vida, apresentando-se como chave de acesso ao *Dasein*. De forma, geral, todo o indivíduo vivencia, no dia a dia, um grande número de informações. Contudo, em sentido fenomenológico, para que o processo seja verdadeiro, as experiências devem ser classificadas como relevantes. Neste ponto, chega-se a intencionalidade descrita pelo criador da fenomenologia (HUSSERL, 1931). O processo independe do fato de que a experiência vivida tenha sido positiva ou negativa. Pois, o que foi considerado relevante será julgado (razão) e retido na memória sob a forma de consciência de algo. Por essa razão, o acesso às informações vividas e vivificadas pelo idoso são capazes de desvelar importantes significativas, muitas, até então, ocultas na memória do indivíduo. Por conseguinte, a análise do processo abre portas à expressão do “ente-idoso”, que

neste caso é percebido como “ser-no-mundo” (*in der Welt sein*).

Por fim, outra possível aplicação da filosofia do *Dasein* junto ao processo do envelhecimento humano incide no entendimento da capacidade do ente para o cuidado (ROCHA, 2011). Pois, em se tratando da população idosa, muitos indivíduos necessitam de cuidados especiais, o que exige atenção, respeito e compaixão do cuidador. Aspéctos dessa ordem, foram contemplados na obra *Sein und Zeit*, uma vez que Heidegger trabalhou o termo *Sorge* (cuidado) em duas de suas formas: *Besorgen* (providenciar algo) e *Fürsorgen* (preocupação). Todas esses modos de agir do ente sinalizam caminhos à compreensão do ser-no-mundo (*in der Welt sein*), independente de sua faixa etária. Diante disso, a filosofia heideggeriana pode abrir novas perspectivas clínicas para o cuidado e a atenção gerontológica.

REFERÊNCIAS

- BAARS, Jann. Philosophy of aging, time, and finitude. In: COLE, Thomas R.; RAY, Ruth E.; KASTENBAUM, Robert (Eds.). **A guide to humanistic studies in aging**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2010.
- BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- _____. Critical turns of aging, narrative and time. **International journal of ageing and later life**, v. 7, n. 2, p. 143-165, 2012.
- BRAGA, Tatiane Benevides Magalhães, FARINHA, Mariana Gonçalves. Heidegger: Em busca de sentido para a Existência Humana. **Phenomenological studies: revista da abordagem gestáltica**, v. 23, n. 1, p. 65-73, jan./ abr., 2017.
- BRUNONI, Letícia e colaboradores. Treinamento de força diminui os sintomas depressivos e melhora a qualidade de vida relacionada a saúde em idosas. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 29, n. 2, p. 189-196, abr./ jun., 2015.
- CASTRO, Gisela G. S. Precisamos discutir o idadismo na comunicação. **Comunicação & educação**, v. 20, n. 2, p. 101-114, jul./ dez., 2015.
- DE PONTES, Gilvânia Mauricio Dias. Reflexões sobre a experiência estética na educação. **Revista GEARTE**, v. 2, n. 2, p. 203-212, ago., 2015.
- DEPONTI, Renata Nadalon; DE FIGUEIREDO ACOSTA, Marco Aurelio. Compreensão dos idosos



sobre os fatores que influenciam no envelhecimento saudável. **Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento**, v. 15, n. 1, 2010.

ESFELD, Michael. What can Heidegger's being and time tell today's analytic Philosophy? **Philosophical explorations**, v. 4, n. 1, p. 46-62, 2001.

GOLDFARB, Délia Catulo. **Corpo, tempo e envelhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1998.

GOMES, Romeu. Antropologia do corpo e modernidade. **Caderno de saúde pública**, v. 27, n. 11, p. 2277-2279, nov., 2011.

HEIDEGGER, Martin. **Sein und zeit**. Frnakfuert Am Mein: Klostermann. 1977.

HUSSERL, Edmund. **Méditations cartésiennes**: introduction à la phénoménologie. 1931.

LARA, José e colaboradores. A proposed panel of biomarkers of healthy ageing. **BMC Medicine**, v. 13, n. 1, p. 222–230, set., 2015.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIMA, Claudia Feio da Maia; RIVEMALES, Maria da Conceição Costa. Corpo e envelhecimento: uma reflexão-artigo de revisão. **Estududos interdisciplinares sobre envelhecimento**, p. 153-166, 2013.

MIRANDA, Gabriela Morais Duarte; MENDES, Antonio da Cruz Gouveia; DA SILVA, Ana Lucia Andrade. O envelhecimento populacional brasileiro: desafios e consequências sociais atuais e futuras. **Revista brasileira de geriatria e gerontologia**, v. 19, n. 3, p. 507-519, 2016.

NASCIMENTO, Marcelo de Maio. Dança e corporeidade: considerações fenomenológicas do espaço dançado e corpo percebido. **Revista Cena**, v. 1, n. 13, p. 1–15, 2013.

ROCHA, Zeferino. A ontologia heideggeriana do cuidado e suas ressonâncias clínicas. **Síntese: Revista de filosofia**, v. 38, n. 120, p. 71-90, 2011.

SEIBT, César Luís. Fenomenologia hermenêutica, circularidade e desocultamento. **Discusiones filosóficas**, n. 20, p. 243–254, jan., 2012.

SPIRDUSO, Warren. W. **Dimensões físicas do envelhecimento**. São Paulo: Manole, 2005

VON ZEUBEN, Nilton Aquiles. A fenomenologia como retorno à ontologia em Martin Heidegger. **Transformação**, v. 34, n. 2, p. 85–101, 2011.

Dados do autor:

Email: marcelo.nascimento@univasf.edu.br

Endereço: Av. José de Sá Maniçoba S/N, Centro, Petrolina, PE, 56304-917, Brasil.

Recebido em: 18/05/2019

Aprovado em: 13/08/2019



Como citar este artigo:

NASCIMENTO, Marcelo de Maio. Filosofia e envelhecimento: contribuições da obra “sein und zeit” de Martin Heidegger para a área da gerontologia. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 02, p. 109-116, mai./ ago., 2019.