

REVISTA

# CORPOCONSCIÊNCIA

---

Volume 27 – janeiro/ dezembro de 2023 – publicação contínua



---

ISSN 2178-5945

---

Volume 27 – janeiro/ dezembro de 2023 – publicação contínua

### Artigo originais

The current reality of the inclusion of fight modalities in school physical education classes in the municipality of Barra do Garças-MT

O perfil dos treinadores esportivos de associações atléticas acadêmicas da Universidade Federal de Goiás

Esporte paralímpico: uma estratégia metodológica de inclusão através do programa residência pedagógica na educação física escolar

Abordagem e sistematização do conteúdo lutas na educação infantil: a experiência com uma unidade didática

Do palco ao túmulo: compreensões sobre mortes de fisiculturistas em coberturas jornalísticas

Pedagogia do tênis: a influência do *play and stay* na didática e metodologia de treinadores e treinadoras da modalidade

Bibliografias das disciplinas relacionadas ao lazer de instituições federais de ensino superior do Brasil

Especialização esportiva precoce e suas consequências negativas: uma revisão sistemática

Comparação da ativação neuromuscular entre adultas-jovens e idosas em testes de equilíbrio postural

A produção científica a respeito da aprendizagem significativa da educação física e dos esportes: uma revisão sistemática

A participação dos estudantes com síndrome de down nas aulas de educação física escolar: perspectiva das mães

O desempenho tático-técnico do goleiro de futsal de elite no enfrentamento do linha-goleiro (5X4+G)

Aspectos bibliométricos das publicações científicas brasileiras sobre competição esportiva

Educação física e recomposição da aprendizagem na retomada do ensino presencial em um município do Cariri cearense

Efeitos do isolamento social nos comportamentos de corredores de rua durante a pandemia da covid-19

Ginástica para todos na adolescência: uma revisão sistemática

Síndrome de burnout em atletas universitários: uma revisão narrativa

Efeito da idade relativa no handebol escolar do estado de mato grosso: uma análise de estudantes-atletas da categoria A

Como treinadores de esportes para pessoas com deficiência monitoram a carga de treinamento?

Como se aprende futebol: evidências da pedagogia da rua na história de vida de ex-jogadores profissionais

Operações críticas por pessoas que utilizam o Instagram®: um estudo sobre as postagens indexadas pela #fechaaboca

Os(as) goleiros(as) de futsal: uma análise das publicações em periódicos brasileiros

Percepção de docentes do maranhão sobre o ensino da educação física durante e pós-pandemia da covid-19

Efeito da prática de yoga na pressão arterial de pessoas com hipertensão arterial: revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados

## Seção Temática - A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios

A educação física na matriz de conhecimentos básicos e no documento curricular referencial do Ceará: uma análise comparativa implicada pela BNCC a partir do contexto pandêmico

Perfil profissional e o trabalho com corpo, gestos e movimentos na educação infantil de Montes Claros/MG e Palmas/TO

BNCC e a inteligência corporal-cinestésica na educação física: uma potencialidade para os anos iniciais da aprendizagem

O olhar de professores da rede municipal de ensino de Florianópolis sobre as concepções da educação física na educação infantil na BNCC

As dimensões do conhecimento na BNCC e nos planos de ensino de professores de educação física

## Seção Temática – ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE

Physical activity as a tool for promoting health

Qualidade de vida em profissionais da saúde: WHOQOL-bref

Walking ability in patients with peripheral arterial occlusive disease and its association with sociodemographic and clinical indicators

Estágios curriculares supervisionados em educação física no campo da saúde e suas perspectivas futuras

Fitness sênior: um protocolo de treinamento funcional com peso corporal para condicionamento físico de idosos

Programa saúde na escola e ações para promoção da atividade física: uma revisão integrativa

Impacto do nível de atividade física e do sexo em parâmetros de saúde mental

Cognition and functionality in breast cancer survivors undergoing hormone therapy

## Seção Temática – ENSINO, VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM DO FUTEBOL/ FUTSAL

Ensino, vivência e aprendizagem do futebol/futsal: emergência de uma prática pedagógica dialógica e consciente

Copa do mundo de futebol feminino 2023: postagens e interações na página de Instagram do ge.globo

A iniciação ao futsal de mulheres adultas: construindo coletivamente um espaço seguro para a aprendizagem

*Fútbol callejero*: uma alternativa pedagógica para as aulas de educação física escolar

Elaboração e aplicação de instrumento de avaliação do nível de adaptação competitiva para o futebol infantil

Jogando e pensando os futebóis nas aulas de educação física

Programa Academia e Futebol: aspectos pedagógicos e conteúdos abordados nas aulas

Habilidades para vida e experiências esportivas positivas de jovens futebolistas

O conhecimento tático de praticantes de futebol considerando a aprendizagem por meio do ensino tradicional

A influência do ambiente de aprendizagem no tempo de prática de jovens jogadores de futebol

Comparação do nível de conhecimento tático declarativo em atletas universitários de futsal

O ensino do futsal através de jogos na educação física escolar

Futebol, educação e psicanálise no processo civilizatório: a transdisciplinaridade na práxis

Análise quantitativa da distribuição em quadra de jogadores iniciantes de futsal com e sem a posse da bola

Formação de atletas na categoria sub-13 em um clube de futebol da cidade de Goiânia (GO): estudo de caso

Futebol feminino, escola e cultura: possíveis impactos das aulas de educação física na perspectiva das atletas

Sessões de treinamento técnico-tático não impactam na resposta neuromuscular de membros inferiores de jogadores de futebol de cegos

Aplicação dos estilos de ensino de Muska Mosston no futebol: um olhar à perspectiva dos técnicos

## Ensaaios

A formação inicial de treinadores(as) esportivos no Brasil: interlocuções entre o bacharelado em educação física e em ciências do esporte

Pedagogia do esporte: indicativos para a prática de ensino do futsal

Ensinando o esporte a partir do ponto de vista feminista: tensões da epistemologia feminista para a pedagogia do esporte

Corpo, masculinidades e cultura física: mapeamento inicial de pesquisas nos estudos culturais físicos


As dimensões de conhecimento na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para a educação física escolar


**THE CURRENT REALITY OF THE INCLUSION OF FIGHT MODALITIES  
IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE MUNICIPALITY  
OF BARRA DO GARÇAS-MT**

**A REALIDADE ATUAL DA INCLUSÃO DE MODALIDADES DE LUTA  
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE  
BARRA DO GARÇAS-MT**

**LA REALIDAD ACTUAL DE LA INCLUSIÓN DE MODALIDADES DE  
LUCHA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN EL  
MUNICIPIO DE BARRA DO GARÇAS-MT**

**Nádia Raquel Dutra de Moraes Mourão**


<https://orcid.org/0000-0001-8911-5207> 


<http://lattes.cnpq.br/3157177000357057> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

nadiaealeks@hotmail.com

**Paolla Shamara Rodrigues Lima e Coelho**


<https://orcid.org/0000-0003-4887-9934> 


<https://lattes.cnpq.br/9102392475340546> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Barra do Garças, MT – Brasil)

paollacoelho11@gmail.com

**Márcio Vinícius de Abreu Verli**


<https://orcid.org/0000-0003-3821-5675> 


<http://lattes.cnpq.br/1918761727720127> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Barra do Garças, MT – Brasil)

marcioaverli@gmail.com

**Luis Carlos Oliveira Gonçalves**


<https://orcid.org/0000-0001-5368-1194> 


<http://lattes.cnpq.br/7324099711580259> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Barra do Garças, MT – Brasil)

luisogoncalves@yahoo.com.br

**Anibal Monteiro de Magalhães Neto**

<https://orcid.org/0000-0002-1143-6008> 

<http://lattes.cnpq.br/5023174064373373> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Barra do Garças, MT – Brasil)

professoranibal@yahoo.com.br

**Abstract**

Although the Physical Education curriculum in schools includes fights, they continue to receive little importance. This study sought to identify the current reality of the application of struggles in school Physical Education, in Barra do Garças-MT, bringing a comparison with the city of Rio de Janeiro-RJ. This is a primary observational and cross-sectional study with two forms of observation, descriptive and comparative, using an adapted questionnaire previously applied and validated in the city of Rio de Janeiro-RJ, consisting of 9 closed questions. Twelve Physical



Education professionals (4 women and 8 men) from public schools in Barra do Garças-MT were interviewed. The present study presents results that suggest that the non-inclusion of these contents is not due to the lack of interest of professionals or students, but to insufficient academic training. The fights must have the same importance as other contents of the curriculum of the Physical Education course, and the inclusion of this content is encouraged.

**Keywords:** Schoolchildren's Health; Curriculum; Teachers; Formation.

### Resumo

Embora o currículo da Educação Física nas escolas inclua as lutas, elas continuam recebendo pouca importância. Este estudo buscou identificar a realidade atual da aplicação das lutas na Educação Física escolar, em Barra do Garças-MT, trazendo uma comparação com o município do Rio de Janeiro-RJ. Trata-se de um estudo primário observacional e transversal com duas formas de observação, descritiva e comparativa, utilizando questionário adaptado previamente aplicado e validado na cidade do Rio de Janeiro-RJ, composto por 9 questões fechadas. Foram entrevistados 12 profissionais de Educação Física (4 mulheres e 8 homens) de escolas públicas de Barra do Garças-MT. O presente estudo apresenta resultados que sugerem que a não inclusão desses conteúdos não se deve ao desinteresse dos profissionais ou alunos, mas sim, à formação acadêmica insuficiente. As lutas devem ter a mesma importância que outros conteúdos do currículo do curso de Educação Física, sendo estimulada a inclusão desse conteúdo.

**Palavras-chave:** Saúde da Criança em Idade Escolar; Currículo; Professores; Formação.

### Resumen

Aunque el currículo de Educación Física en las escuelas incluye peleas, éstas continúan recibiendo poca importancia. Este estudio buscó identificar la realidad actual de la aplicación de las luchas en la Educación Física escolar, en Barra do Garças-MT, trayendo una comparación con la ciudad de Rio de Janeiro-RJ. Se trata de un estudio observacional primario y transversal con dos formas de observación, descriptiva y comparativa, utilizando un cuestionario adaptado previamente aplicado y validado en la ciudad de Rio de Janeiro-RJ, compuesto por 9 preguntas cerradas. Fueron entrevistados doce profesionales de Educación Física (4 mujeres y 8 hombres) de escuelas públicas de Barra do Garças-MT. El presente estudio presenta resultados que sugieren que la no inclusión de estos contenidos no se debe a la falta de interés de los profesionales o estudiantes, sino a una formación académica insuficiente. Las peleas deben tener la misma importancia que otros contenidos del currículo de la asignatura de Educación Física, y se fomenta la inclusión de este contenido.

**Palabras clave:** Salud de los Escolares; Reanudar; Maestros; Formación.

## INTRODUCTION

Although the existing curriculum and plans for the Physical Education discipline in schools include the thematic axis of fight modalities, and being the current proposal of the common national curriculum base (BNCC) indicating that the teaching and learning of struggles are processes of paramount importance where topics such as cultural dynamics and their historical, sociological, political, economic demands, among others, of struggles in the Brazil and the struggles in the world (ALMEIDA et al., 2021), they still do not receive due importance by teachers and managers of all levels and spheres of government.

Based on the answers obtained by Oliveira and collaborators (2017) in the City of Rio de Janeiro, it is clear that the content that addresses fight modalities is still little used in school Physical Education classes, especially due to the lack of preparation and knowledge of teachers to deal with this thematic. According to Rufino and Darido (2015), the main restrictive factor found for the little use of fights in Physical Education classes comes from the deficient initial training of teachers. The authors also add that many undergraduate courses in Physical





Education still do not have the fight subjects in their curricula, and when they do, they are specific fight modalities, which add little to the pedagogical practice of the same.

Oliveira and collaborators (2017) highlight that these findings reveal the need for better teacher training on the aforementioned theme, greater appreciation by school management and school administrators, and effective insertion in classes, consisting of a greater course load and predetermined development criteria.

This object of knowledge is included among important axes of Physical Education in school, such as: Dance, Gymnastics, Sports, Fights, Matches, Games, and bodily practices of adventure, aiming to provide knowledge of cognitive and motor, social and affective body culture, as described (BRASIL, 1998).

Bringing reflections on this issue, mainly through academic productions, studies and research addressing this topic are very relevant, not only to motivate educators to use these studies, but also aimed at students who can appropriate knowledge through the content of fights and martial arts, body culture movements, and the inclusion of moral and ethical values included in the application of these modalities. Many benefits of fights in Physical Education classes are already known, such as combating sedentary lifestyle (FREITAS, 2021), increased flexibility (OLIVEIRA et al., 2021), self-control, reduction of violence processes, also stimulating the fight against any type of racial, cultural and gender prejudice and discrimination (SILVA et al., 2015; CORSO; ANTUNES, 2021).

Thus, the present study seeks to identify the current reality of the application of fight modalities in school Physical Education classes, in the Municipality of Barra do Garças-MT, using as a tool an adapted questionnaire previously applied in the Municipality of Rio de Janeiro (OLIVEIRA et al., 2017). Based on these data we can make a comparison of the reality of the two Municipalities.

## **MATERIALS & METHODS**

This is a primary, cross-sectional observational study with two forms of observation, descriptive and comparative, already reported in the literature for studies with teachers (VERLI et al., 2021b), following the model used and described by Oliveira and collaborators (2017). The tool used was a questionnaire, previously validated and used to verify the reality of the Municipality of Rio de Janeiro by Oliveira and collaborators (2017).





The sample consisted of 12 teachers (4 women and 8 men) from public schools in the municipality of Barra do Garças-MT. First, visits were scheduled with the school coordination to apply the questionnaires. After the release with the coordination, and at the time indicated by the same, the teacher was visited during his work schedule. The teachers were presented with the questionnaire that contains 9 questions with closed questions, where they should mark one of the answer options. The reading was done with the teacher, and the teacher answered alone, without interference from the evaluator.

Questionnaire applied and possible answers:

1 – Do you use fight modalities in your school Physical Education classes?

Yes; no.

2 – If the previous answer is yes, how?

Theory and practice; theory only; others.

3 – If the answer is no, why not?

You don't have enough knowledge; another motive.

4 – If you do use fight modalities, what is the frequency within the school year?

1 Bimester; other.

5 – Which fight modality is applied as a basis?

Impact fights (Karate, taekwondo, Muay thai); capoeira; projection fights (judo, Jiu-jitsu, Olympic fights); others.

6 – Do you think you have enough knowledge for this practice, acquired during your training?

Yes; no.

7 – Do you have specific training in fight modalities, being graduated in fights?

Yes; no.

8 – Do you understand that the application of fight modalities is relevant to the training of students?

Yes; no.

9 – In your opinion, what are the benefits of the inclusion of fight modalities in Physical Education classes?

Discipline and respect; Self control; Emotional control; Physical conditioning and overcoming limits; Concentration; Companionship; Autonomy; Knowledge, and self-esteem; There are no benefits.







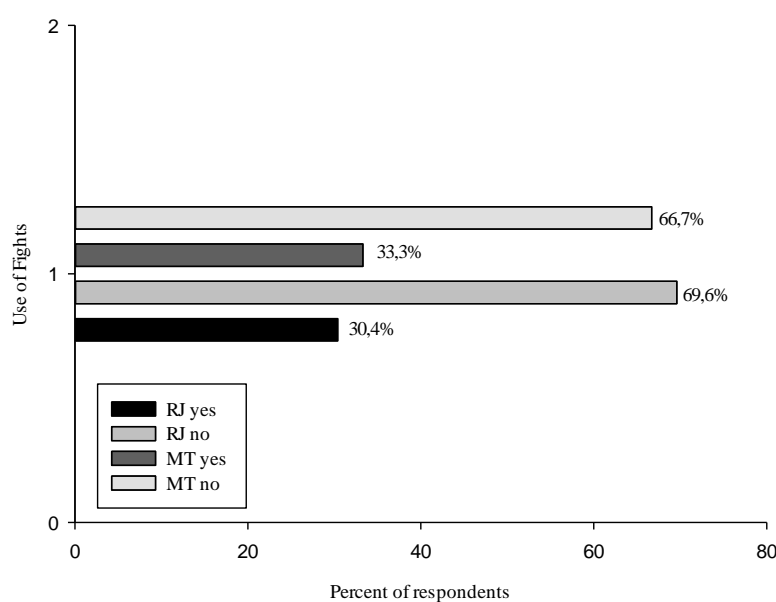
10 – What is the percentage of participation in classes containing fight modalities?  
Up to 50%; Up to 75%.

The Sigma Plot version 12.0 was used to make the graphs, where the averages were calculated for each question of the questionnaire applied in the present study. The graphs were made bringing a comparison between the averages found in the present study and the averages found in a study by Oliveira and collaborators (2017).

## RESULTS

The graphs present the answers to the questions listed in the methods, using the data from the present study (Barra do Garças-MT) and the data from the study used as a methodological reference (Rio de Janeiro-RJ).

**Figure 1** – Data referring to the use of fight modalities in school physical education classes

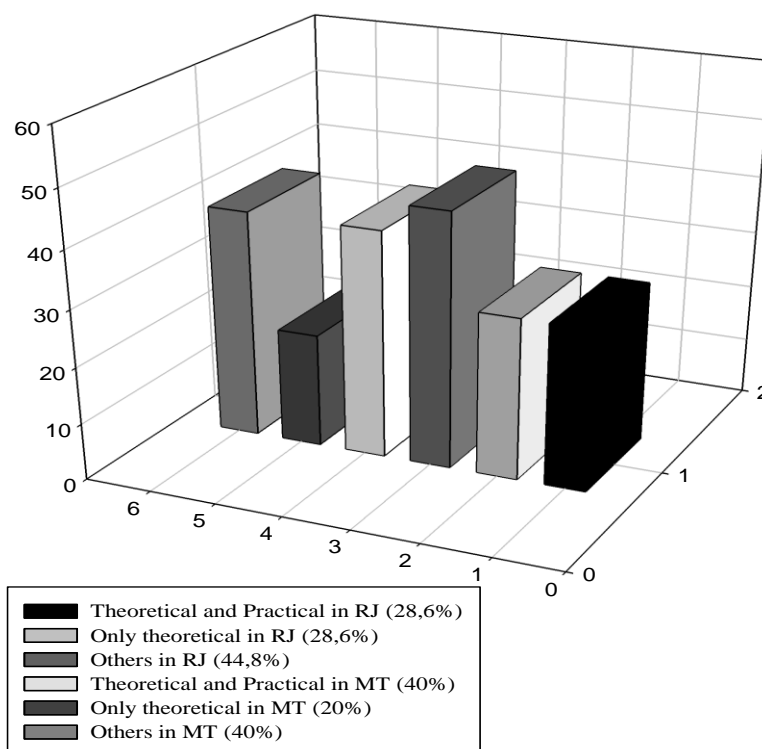


**Source:** authors' construction.

Based on figure 1, it can be seen that the fighting modalities remain outside the contents of school Physical Education, presenting similar realities in both studies, with inclusion in only 1/3 of the schools.



**Figure 2** – Form of application of fight modalities in School Physical Education classes

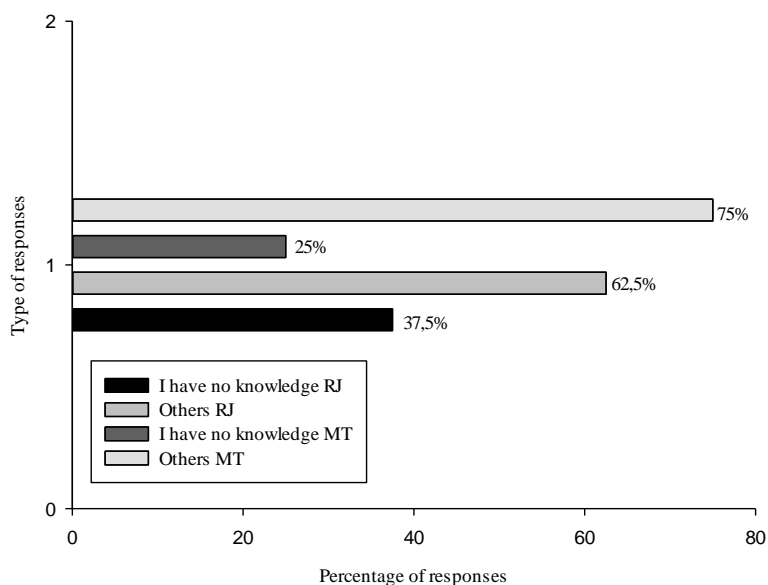


**Source:** authors' construction.

Regarding the way of teaching content in schools that use fighting modalities, it is possible to observe in Figure 2 that the reality is also similar in both studies, with the option “others” being frequently chosen, indicating variability in the forms of application. This indicates that teachers not only cling to classical theory and practice, but also add visual, sound and other methodologies.



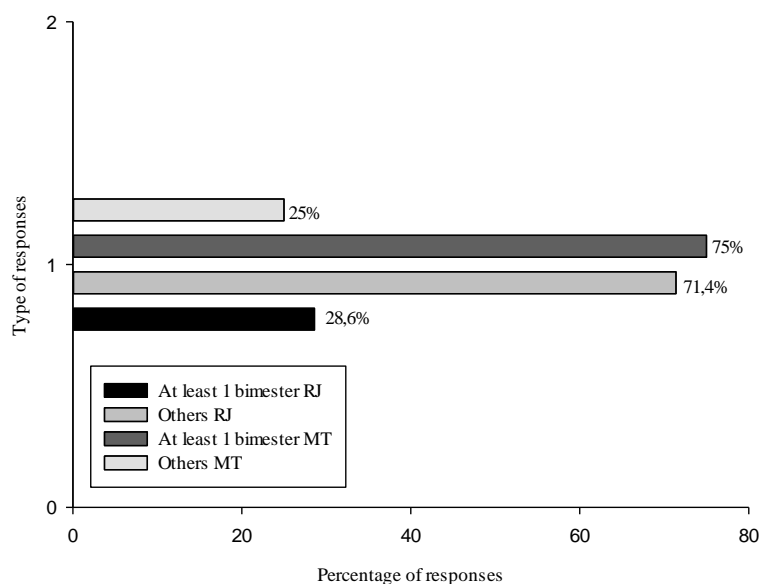
**Figure 3** – The main reasons for not using fight modalities in classes according to the interviewees



**Source:** authors' construction.

For teachers who do not use fighting modalities in their classes, the main reason was the lack of knowledge on the subject. This behavior was similar in both studies.

**Figure 4** – Frequency of use within the school year.



**Source:** authors' construction.





Regarding the frequency of use (figure 4), in both studies it is clear that this content does not receive the same importance as other content such as team sports, indicating that in addition to being applied in few schools, when included, the fighting modalities do not do not have a high attendance during the school year.

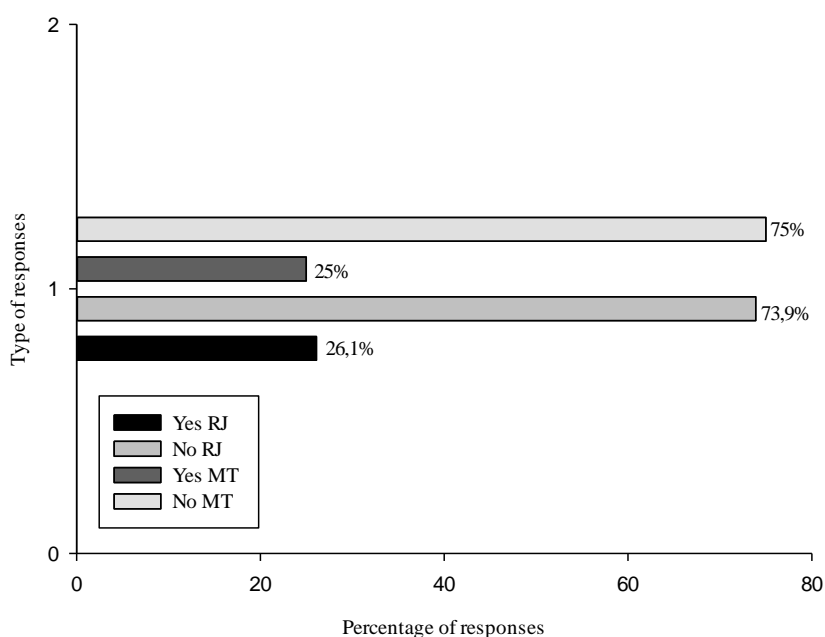
**Table 1** – Types of fight modalities used as a basis

Tipos de lutas	RJ	MT
Impact fights (Karate, taekwondo, Muay thai)	14.3%	25%
Capoeira	0	75%
Projection fights (judo, Jiu-jitsu, Olympic fights)	57.1%	0
Other forms of fight modalities	28.6%	0

**Source:** authors' construction.

Table 1 indicates the types of fighting modalities chosen as a basis by the teachers who use this content. This was the first point of divergence between the studies surveyed, as schools in Rio de Janeiro indicated a preference for projection struggles, while schools in Mato Grosso indicated a preference for Capoeira.

**Figure 5** – Perception that the knowledge acquired in training during graduation was sufficient to teach fighting classes as content of school Physical Education



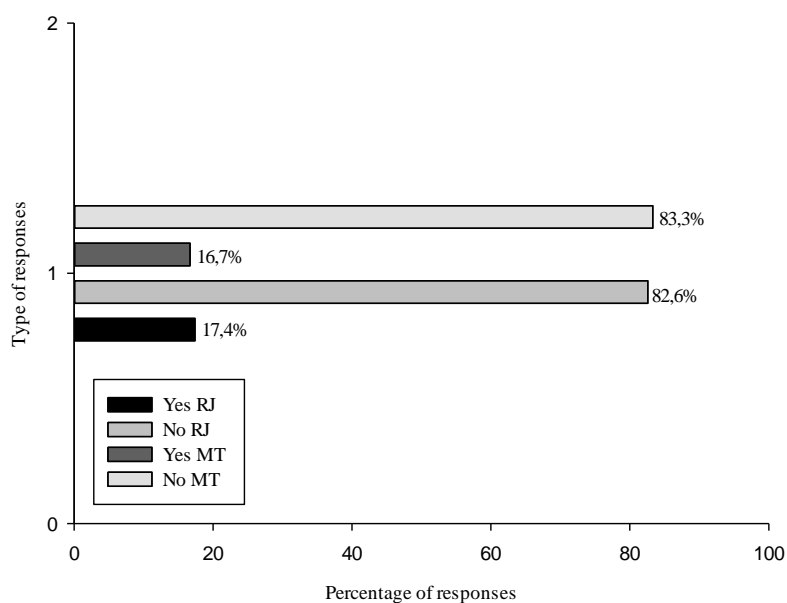
**Source:** authors' construction.





From Figure 5, it is evident that the academic training in degrees in Physical Education in both studies does not provide adequate knowledge in the context of fighting modalities, not preparing professionals for this practice and making changes in the current scenario difficult.

**Figure 6** – Teachers with specific training in fight modalities

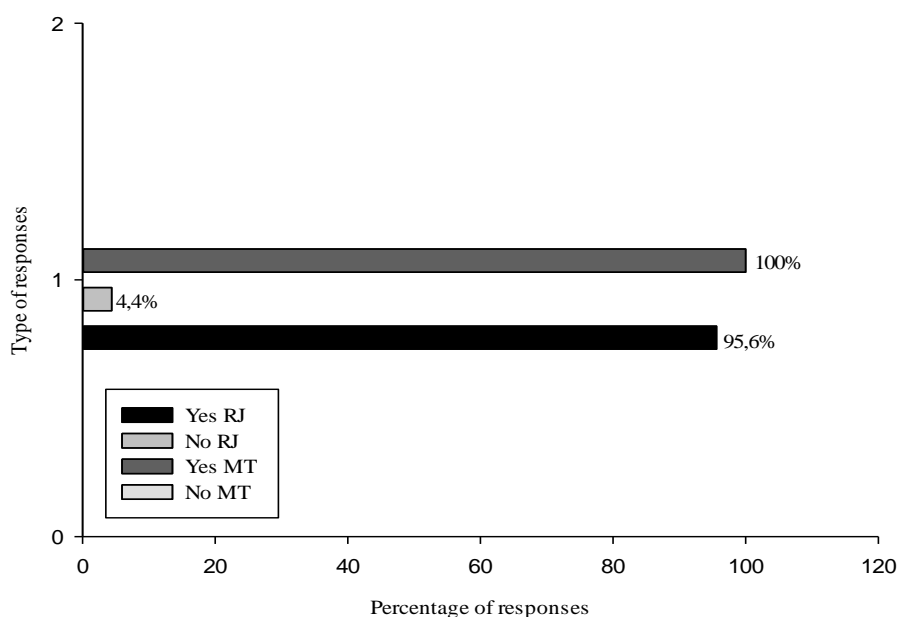


**Source:** authors' construction.

In addition to the gap left by the degree courses of Physical Education, the low percentage of teachers with specific training in fight modalities (Figure 6) leads to the impression that the current reality is far from changing.



**Figure 7** – Opinion on the relevance of the inclusion of fight modalities in school Physical Education classes



**Source:** authors' construction.

When asked about the relevance of the inclusion of fight modalities in classes, the professionals surveyed (100% in MT and 95.6% in RJ) indicated that yes, this content is very relevant, which reinforces the hypothesis that the problem is in the training and not the willingness of the teachers. There was no negative answer to the question in MT.

**Table 2** – Possible benefits of fight modalities in school Physical Education classes pointed out by the interviewees

Benefits of Fights	RJ	MT
Discipline and respect	42.1%	58.3%
Self control	15.8%	6.275%
Emotional control	15.8%	8.3%
Physical conditioning and overcoming limits	15.8%	6.275%
Concentration	0	8.3%
Companionship	0	6.275%
Autonomy	0	6.275%
Knowledge and self-esteem	5.25%	8.3%
No benefits	5.25%	0

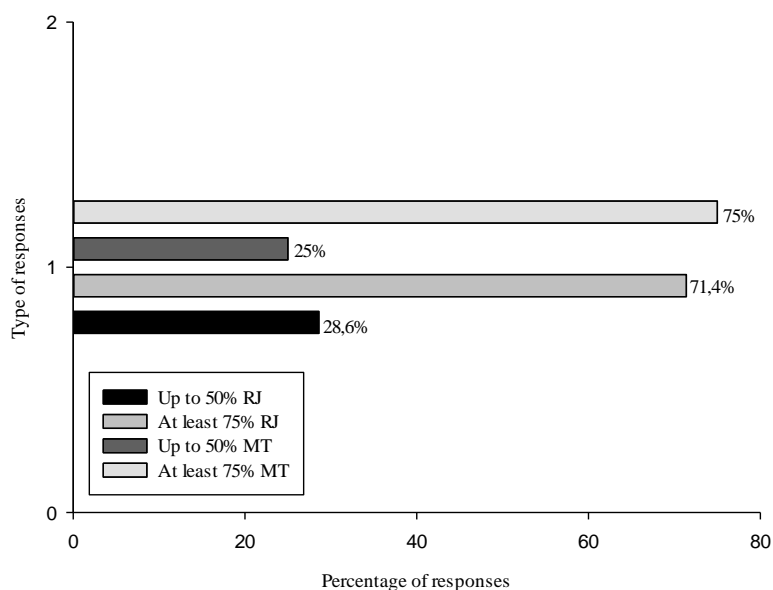
**Source:** authors' construction.

Regarding the main benefits of this practice, both studies pointed to an improvement in discipline and respect inside and outside the classroom, behaviors that are very important and seem to be absent nowadays.





**Figure 8** – Percentages of student participation in classes with fight content.



**Source:** authors' construction.

Finally, schools which included this practice showed a high rate of student participation when the teacher taught the content of fight modalities in Physical Education classes.

## DISCUSSION

The low use of the content of fight modalities in school Physical Education classes seen in the two studies indicates that this content continues not to receive appropriate importance. Bearing in mind that the teachers who apply this content in their classes use varied resources, such as: printed materials, technological resources, devices, and objects used in several types of fight modalities, in addition to others, this practice represents a major factor that enables achievement of a high percentage of student participation. In the case of the actors who are to be inserted in this practice with a view to receiving knowledge and experiencing the modalities, it is extremely important that the methodologies used are active and attractive, with access to various technological resources and media innovators, as classes which are unprepared and without resources become monotonous to these students. Literature brings several strategies and alternatives to help teachers make fight classes in school Physical Education more attractive, from teaching remotely as it was during the pandemic (SOARES et al., 2022) to opposition games (ORTEGA, 2022).





Professionals who do not use either this important object of knowledge or methodologies for students to achieve skills with fight classes, point out their lack of knowledge and academic training on the topic, which should be presented more widely in Universities which train physical educators. This is particularly true as almost all teachers recognize the multiple benefits of this content, which concerns the development of physical, motor, and emotional qualities of the students and enables students to improve in both the discipline and in gaining the respect that they need to acquire, corroborating the findings described by Rufino and Darido (2015).

The curricular aspects should be highlighted with norms that for decades have indicated that this subject should be included in Physical Education classes at school, making it clear and notorious that the problem is in the curriculum of the undergraduate courses and that this needs to be reviewed with some urgency by the deans and coordinators in higher education courses in this educational discipline (RUFINO; DARIDO, 2015). Although fight modalities have previously been proposed for Physical Education classes (BRAZIL, 1998), it seems that the main problem seen above remains, the lack of qualified human resources (LEITE et al., 2012). More and more this reflection resurfaces in order to seek proposals and, with this, systematize new interventions that will contribute to the pedagogical practice of the teacher (NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007).

The only difference observed between the two studies was related to the fight modality used as a base, which may have had an influence from the culture of the region, since Brazil has great cultural diversity and both the States of Rio de Janeiro and Mato Grosso appropriated the most disseminated modalities in the context of regionalization.

The benefits of fight modalities are not only cognitive, social, and behavioral, but also effectively influence the health of practitioners, promoting adaptations in the metabolism and immune system (GONÇALVES et al., 2012; VERLI et al., 2021.).

Considering the pertinent theme related to the health of individuals in this important school age group, being children, adolescents, and young people in the stage of body and osteomuscular development, we agree with important research approaches related to the various cases of obesity that affect individuals at these ages (VERLI et al., 2017; ARAUJO et al., 2019). We also ratify the effective presence of the school as a possible mediator of this reality when it presents itself with an environment conducive to carrying out actions aimed at







helping to prevent the excess weight of its students, thus promoting health in the educational environment (VERLI et al., 2017; ARAUJO et al., 2019; GONÇALVES et al., 2020).

This practical teaching methodology of fight modalities for schoolchildren also presents itself as an important tool for students with special needs, improving their health, self-esteem, autonomy, and inclusion, and providing an ideal rehabilitation if the disability was caused by an accident (GONÇALVES et al., 2020). By experiencing this practice in the school environment, students who have special needs may show an interest in improving their practices through other environments that make the practice of fighting available, such as gyms and sports initiation schools offered through social projects of non-governmental organizations or municipal sports secretariats. Adapted fights also provide the possibility for people with special needs to participate in competitions safely with respect to biomechanical and physiological aspects (LOPES et al., 2019).

The review and effective application of the content of fight modalities in the training of Physical Education teachers, is given an urgent character, especially at this time when technology and social media have generated so many behavioral alterations in young people (OLIVEIRA et al., 2020; SOARES et al., 2022). Still within this parameter of the possible technological tools, we cannot fail to highlight the need to implement means for the continuous training of teachers who are already working in school units, whether through workshops or short courses, in person or even at a distance. This continuous training is essential for transmission of knowledge that is accompanied by the appropriate quality of education necessary for students to receive effective and meaningful learning (RUFINO; DARIDO 2015).

Fight modalities in Physical Education classes, when conducted with a pedagogical context, will enable social, physical, and cognitive development with evolution in the fields of discipline and respect, which are essential in the school environment (AGUIAR, 2008). Once the Physical Education teacher uses this curricular instrument in their classes, they will be able to transmit knowledge in an appropriate way and lead the student to reflect on their practices and attitudes. This learning environment becomes conducive to this transformation, regarding the various areas that involve the student, and the student, in turn, begins to reflect on their actions and demonstrate new habits that show a change related to their social life, learning, and body awareness. The regular practice of fights in school Physical Education classes influences several physical, cognitive, and social qualities, mainly essential components such as laterality (VERLI et al., 2017; ARAÚJO et al., 2019).





## CONCLUSIONS

Despite the Brazilian norms and recommendations that have been in existence for decades recommending the inclusion of the content of fight modalities in school Physical Education classes, their applicability is still low in the schools involved in this study.

The inclusion of fight modalities stimulates discipline and respect, improves physical, mental, and emotional health, and presents itself as a good tool even in the case of students who have special needs and should definitely be included in this practice.

In view of the recognition by professionals of the benefits and the high percentage of student participation, it is clear that the non-inclusion of these contents is not due to lack of interest of professionals or students, but rather, to insufficient academic training, with inadequate and outdated curriculum, and in reality little investment and incentive given for continuing education by educational managers.

Finally, fight modalities should receive the same degree of importance as the other curricular contents of the Physical Education degree and the school principals and coordinators, as well as the managers, researchers, and actors who develop public educational policies, should encourage training and practice. In addition improvement in the physical structure of schools should be encouraged with investment in continuing training for their employees, thus allowing students who have access to this learning to be effectively involved in the list of people who are able to acquire knowledge, both theoretical and practical, which can bring about an effective change in their practical social conduct.

The present study presented the difficulties faced and the reasons for the little use of struggles by Physical Education professionals in the Municipality of Barra do Garças - MT in Physical Education Classes. The study has limitations because it presents results referring to only one municipality, from a state, from a country of continental dimensions like Brazil, as well as bringing the comparison to another study of our group from another municipality, from another state only, which is not presents the reality of the country. As demonstrated, the struggles in Physical Education classes bring several benefits to students and the community, and understanding the difficulties and seeking solutions for a better use of this theme is necessary. New investigations with greater scope, involving new municipalities and states are necessary for a better understanding of the subject.





## REFERENCES

AGUIAR, Cristiane. **A legitimidade das lutas:** conteúdo e conhecimento da educação física escolar. 2008. 56f. Course Conclusion Paper (Graduation in Physical Education). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

ALMEIDA, Laiza Maria and collaborators. Desmistificando as práticas de lutas e problematizando questões relacionadas à violência nas aulas de educação física. **Cenas educacionais**, v. 4, e12163, p. 1-24, 2021.

ARAUJO, Luiz Felipe Athanázio and collaborators. Comparison of the level of laterality in children in elementary education in Campo Grande-RJ. **Panoramica**, v. 28, n. 66, p. 315-328, 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CORSO, João Schmidt; ANTUNES, Fabiana Ritter. O ensino das lutas na educação física escolar: uma breve reflexão. **Revista saúde viva multidisciplinar da AJES**, v. 4, n. 5, p. 27-33, 2021.

FREITAS, Loisson Steifenon dos Santos. **Taekwondo na escola como estratégia pedagógica de combate ao sedentarismo**. 2021. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Faculdade Regional da Bahia, João Pessoa, PB, 2021.

GONÇALVES, Luis Carlos Oliveira and collaborators. A sportomics strategy to analyze the ability of arginine to modulate both ammonia and lymphocyte levels in blood after high-intensity exercise. **Journal of the international society of sports nutrition**, v. 9, n. 1, p. 1-9, 2012.

GONÇALVES, Luis Carlos Oliveira and collaborators. The history of the jiu-jitsu para-sport: inclusion, health, education, and performance. **South american journal of basic education, technical and technological**, v. 6, n. 2, p. 726-737, 2019.

GONÇALVES, Luis Carlos Oliveira and collaborators. Health profile, obtained from a convenience sample, of students from private schools in the west of Rio de Janeiro. **South american journal of basic education, technical and technological**, v. 7, n. 1, p. 570-582, 2020.

LEITE, Francinaldo Freitas; BORGES, Ricardo Silva; DIAS, Thaís Lorrán; The use of struggles as content of school physical education in the state schools of Araguaína-To. **Revista Científica do Instituto Tocantinense Presidente Antonio Carlos**, v. 5, n. 3, p. 1-7, 2012.

LOPES, Jaqueline Silva and collaborators. Kinetics of muscle damage biomarkers at moments subsequent to a fight in Brazilian Jiu-Jitsu practice by disable athletes. **Frontiers in physiology**, v. 10, p. 1-9, 2019.





NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa; ALMEIDA, Luciano; Thematization of struggles in Physical Education at School: restrictions and possibilities. **Movimento**. v. 13, n. 3, p. 91-110, 2007.

OLIVEIRA, Daniel Mancini and collaborators. The influence of the media in physical education classes. **Brazilian journal of development**. v. 6, n. 5, p. 27385-27391, 2020.

OLIVEIRA, Peters Ribeiro and collaborators. Análise comparativa dos benefícios do Taekwondo na flexibilidade em crianças e adolescentes praticantes e não praticantes: Revisão de literatura. **Research, society and development**, v. 10, n. 8, e51110817686, 2021.

OLIVEIRA, William and collaborators. The insertion of combat sports in school physical education classes is a current view, **Panoramica**, v. 22, p. 93-106, 2017.

ORTEGA, Marcos Eduardo Souza. Jogos de oposição: **Uma alternativa lúdica para inserção das lutas na escola**. 2022. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. **O ensino das lutas na escola: possibilidades para na educação física**. Porto Alegre, RS: Penso, 2015. p. 208.

SILVA, Caio Nunes de Oliveira Silva; NASCIMENTO, Tiago Emanuel; FERREIRA, Rita Cláudia Batista. Sistematização do conteúdo luta nas aulas de educação física: o judô como possibilidade na prática pedagógica. **Cadernos de estudos e pesquisa na educação básica**, v. 1, p. 120-134, 2015.

SOARES, Gustavo Almeida; REIS, Fábio Pinto Gonçalves; CARNEIRO, Kleber Tuxen. O ensino de lutas/artes marciais em configuração remota: notas de uma trajetória didático-metodológica na formação docente em Educação Física. **Educación física y ciencia**, v. 24, n. 1, p. e212, 2022.

VERLI, Márcio Vinícius de Abreu and collaborators. Comparação do nível da equilíbrio entre crianças praticantes de atividade física regular e crianças que não praticam atividades físicas no ensino fundamental. **Revista brasileira de prescrição e fisiologia do exercício**, v. 11, n. 66, p. 315-328, 2017.

VERLI, Márcio Vinícius de Abreu and collaborators. Prior carbohydrate ingestion increases hand grip strength and reduced subjective perception of effort in a Brazilian Jiu-Jitsu fight. **Journal of martial arts anthropology**, v. 21, n. 3, p. 45-50, 2021.

VERLI, Márcio Vinícius de Abreu; GONÇALVES, Luis Carlos Oliveira; MAGALHÃES NETO, Aníbal Monteiro. Dificuldades enfrentadas por alunos e professores durante o ensino remoto da disciplina de biologia: uma revisão da literatura. **Biomotriz**. v. 15, n. 1, p. 418-425, 2021b.

#### Dados do primeiro autor:

Email: nadiaealeks@hotmail.com

Endereço: Rua I, 5, São João, Barra do Garças, MT, CEP: 78600-312, Brasil.





Recebido em: 07/02/2022  
Aprovado em: 13/10/2022

**Como citar este artigo:**

MOURÃO, Nádia Raquel Dutra de Moraes e colaboradores. The current reality of the inclusion of fight modalities in school physical education classes in the municipality of Barra do Garças-MT. **Corpoconsciência**, v. 27, e.13396, p. 1-17, 2023.





## O PERFIL DOS TREINADORES ESPORTIVOS DE ASSOCIAÇÕES ATLÉTICAS ACADÊMICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

THE PROFILE OF SPORTS COACHES OF ACADEMIC ATHLETIC  
ASSOCIATIONS OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF GOIÁS

EL PERFIL DE LOS ENTRENADORES DEPORTIVOS DE LAS  
ASOCIACIONES ACADÉMICAS ATLÉTICAS DE LA UNIVERSIDAD  
FEDERAL DE GOIÁS

**Eugênio Lopes dos Santos Junior**


<https://orcid.org/0000-0002-5030-1245> 


<http://lattes.cnpq.br/3570482405108881> 

Serviço Social do Comércio (Goiânia, GO – Brasil)

eeugeniolsj@gmail.com

**Maycon Ornelas Almeida**


<https://orcid.org/0000-0003-0973-7175> 


<http://lattes.cnpq.br/5046415631731570> 

Universidade Federal de Goiás (Goiânia, GO – Brasil)

maycondragon@gmail.com

**Ana Karla Rodrigues Pereira**


<https://orcid.org/0000-0003-1280-8202> 


<http://lattes.cnpq.br/2504608625156383> 

Universidade Federal de Goiás (Goiânia, GO – Brasil)

anakarla.ef@gmail.com

**Heitor de Andrade Rodrigues**

<https://orcid.org/0000-0002-9456-4821> 

<http://lattes.cnpq.br/5052716297920478> 

Universidade Federal de Goiás (Goiânia, GO – Brasil)

heitor@ufg.br

### Resumo

O objetivo da pesquisa foi investigar o perfil dos(as) treinadores(as) esportivos das Associações Atlético Acadêmicas (AAA) vinculadas à Universidade Federal de Goiás, em função das características pessoais, formação, atuação profissional e preferências formativas. Para a coleta de dados foi elaborado um questionário envolvendo 38 questões, o qual reuniu respostas de 37 treinadores(as). Os dados foram analisados com base na técnica de estatística descritiva. Os resultados evidenciam a predominância de treinadores homens, jovens, pardos ou brancos. Do total, 54% são formados em Educação Física, 41% são estudantes de Educação Física e 5% possuem formação em outros cursos. A maioria atua com esportes coletivos (89,19%), tem até três anos de experiência com AAA (58,46%) e não tem no trabalho com AAA a principal fonte de renda (86,49%). A formação universitária, os estudos independentes, a vivência profissional e a conversa/trabalho com outros(as) treinadores(as) estão entre as maiores preferências formativas.

**Palavras-chave:** Treinador Esportivo; Perfil; Formação; Esporte Universitário.

### Abstract

The objective of the research was to investigate the profile of the sports coaches of the Academic Athletic Associations (AAA) linked to the Federal University of Goiás, in terms of personal characteristics, training,



professional performance and training preferences. For data collection, a questionnaire was developed involving 38 questions, which gathered responses from 37 coaches. Data were analyzed based on descriptive statistics. The results show the predominance of male coaches, young, brown or white. Of the total, 54% are graduated in Physical Education, 41% are Physical Education students and 5% have training in other courses. Most work with team sports (89.19%), have up to three years of experience with AAA (58.46%) and do not have working with AAA as their main source of income (86.49%). University education, independent studies, professional experience and talking/working with other coaches are among the biggest training preferences.

**Keywords:** Sports Coach; Profile; Training; College Sport.

### Resumen

El objetivo de la investigación fue investigar el perfil de los entrenadores deportivos de las Asociaciones Académicas de Atlético (AAA) vinculadas a la Universidad Federal de Goiás, en términos de características personales, formación, desempeño profesional y preferencias de formación. Para la recolección de datos, se elaboró un cuestionario de 38 preguntas, que recogió las respuestas de 37 entrenadores. Los datos fueron analizados con base en la estadística descriptiva. Los resultados muestran el predominio de entrenadores masculinos, jóvenes, morenos o blancos. Del total, el 54% son licenciados en Educación Física, el 41% son estudiantes de Educación Física y el 5% tienen formación en otros cursos. La mayoría trabaja con deportes colectivos (89,19%), tiene hasta tres años de experiencia con AAA (58,46%) y no tiene el trabajo con AAA como principal fuente de ingresos (86,49%). La educación universitaria, los estudios independientes, la experiencia profesional y hablar/trabajar con otros entrenadores se encuentran entre las mayores preferencias de formación.

**Palabras clave:** Entrenador Deportivo; Perfil; Capacitación; Deporte Universitario.

## INTRODUÇÃO

A temática da formação e atuação do(a) treinador(a) esportivo(a) têm adquirido cada vez mais relevância no campo das investigações científicas, o que tem contribuído para a construção de um acervo teórico capaz de orientar e qualificar o processo formativo desse profissional (GILBERT; TRUDEL, 2004; GRIFFO, et al., 2019). No contexto brasileiro, os estudos cresceram de maneira significativa a partir de 2009 e a maior parte das publicações abordam aspectos do pensamento, comportamento e desenvolvimento da carreira dos(as) treinadores(as) (GALATTI et al., 2016).

No que se refere à formação de treinadores(as) esportivos(as) no Brasil é imprescindível considerar que a atuação desse profissional está sob a jurisdição da Educação Física (BRASIL, 1998), desse modo é exigida a formação em curso superior de Educação Física, nomeadamente a habilitação em bacharelado (MILISTETD et al., 2014; RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO, 2016), além da realização do registro no conselho de classe da área, com exceção do futebol (BRASIL, 1993).

Sobre a relevância do curso de Educação Física para a atuação como treinador(a) esportivo(a), há o entendimento de que a formação nos cursos de bacharelado é generalista com foco no esporte, lazer e saúde e que há uma carência de experiências práticas que estejam relacionadas ao campo do treinamento esportivo (MILISTETD et al., 2014). Com base na identificação desta realidade, alguns estudos indicam alternativas para qualificar a formação





inicial, tais como valorizar a prática como componente curricular e as experiências em estágios supervisionados voltadas ao treinamento esportivo (MILISTETD et al., 2015; MILISTETD et al., 2017). Alguns autores destacam ainda a relevância de se incentivar esse tipo de ação formativa no próprio ambiente universitário, nomeadamente a partir das oportunidades geradas pelo esporte universitário (FERREIRA; DRIGO; SALES, 2015).

Na mesma direção dos autores citados anteriormente, entendemos que o esporte universitário constitui um espaço e tempo privilegiado para o desenvolvimento da prática como componente curricular, dos estágios curriculares, dos projetos de extensão e de pesquisa nos cursos Educação Física (BRASIL, 2004; 2018), o que pode potencializar a formação para atuar no campo esportivo, notadamente na função de treinador(a) esportivo(a). A vinculação do esporte às universidades, centros universitários e faculdades brasileiras tem amparo legal e estímulo governamental desde o final do século XIX, o que contribui para a inserção da cultura esportiva no âmbito estudantil (STAREPRAVO et al., 2010; CURADO et al., 2013; CAMARGO; MEZZADRI, 2018). Todavia, a articulação do esporte universitário à formação inicial em Educação Física é ainda incipiente, apesar de haver experiências isoladas em andamento em instituições de ensino superior brasileiras (MILAN et al., 2022).

No estado de Goiás, contexto da presente investigação, é notável o crescimento do esporte universitário por meio das Associações Atléticas Acadêmicas (AAA), que por definição se configuram como entidades esportivas estudantis que se propõe a fomentar a integração entre o conjunto de estudantes, a formação de equipes e a promoção de eventos esportivos (MALAGUTTI; ROJO; STAREPRAVO, 2020). Portanto, além de constituir espaço e tempo privilegiado na formação inicial, o esporte universitário pode representar uma oportunidade de inserção profissional de treinadores(as) esportivos(as) ao campo de trabalho, na medida em que as equipes demandam intervenção profissional especializada, com vistas à melhoria das experiências esportivas e dos resultados em competições (SOUZA; SILVA; SILVA, 2019).

Apesar das potencialidades do esporte universitário, a realidade de trabalho e a formação dos(as) treinadores(as) esportivos(as) atuantes nessa manifestação do esporte são, ainda, superficialmente explorados do ponto de vista da investigação científica. A carência de informações sobre essa realidade de trabalho, bem como dos(as) estudantes e treinadores(as) que ali atuam, limita o desenvolvimento de propostas que articulem os dispositivos da formação inicial às possibilidades formativas do campo de atuação profissional. Diante do







exposto, o objetivo da pesquisa foi investigar o perfil dos(as) treinadores(as) esportivos das Associações Atléticas Acadêmicas vinculadas à Universidade Federal de Goiás, em função das características pessoais, formação, atuação profissional e preferências formativas.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Abordagem Metodológica, Contexto da Pesquisa e Participantes

Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva. A opção por essa abordagem metodológica se justifica pelo fato de ser uma primeira aproximação com a realidade dos(as) treinadores(as) universitários(as) de Associações Atléticas Acadêmicas vinculadas à Universidade Federal de Goiás (UFG), bem como pela incipiência do tema como objeto de investigação científica.

O contexto da pesquisa está representado pelas Associações Atléticas Acadêmicas de cursos de graduação vinculados à Universidade Federal de Goiás participantes de diversas competições pelo estado e fora dele. Dentre as competições, o INTER é o evento esportivo mais representativo em virtude da sua magnitude, seja em relação ao número de Associações Atléticas Acadêmicas envolvidas, bem como pelo número de esportes praticados e o contingente de atletas participantes. A edição de 2019, objeto desta investigação, contou com a participação de 41 AAA competindo em 15 modalidades esportivas coletivas e individuais (Atletismo, Basquetebol, Futebol Society, Futevôlei, Futsal, Handebol, Natação, Peteca, Rugby, Sinuca, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Vôlei de Praia e Xadrez).

Para a seleção dos participantes, optou-se pela amostragem não probabilística intencional, a partir de dois critérios: a) ter participado do INTER como treinador(a) de pelo menos uma AAA, na edição de 2019 do evento; b) ter interesse e disponibilidade em participar do estudo. Após a definição dos critérios, recorremos à comissão organizadora do evento que disponibilizou a relação de treinadores(as), o que permitiu o acesso e convite aos participantes que se enquadraram aos critérios. Registra-se que os propósitos da pesquisa foram aprovados junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme CAAE XXXX. Além disso, o estudo foi conduzido conforme os preceitos éticos da pesquisa científica (BRASIL, 2016), tendo sido realizado com o consentimento dos participantes.





## Técnica e Instrumento de Coleta de Dados

Para coleta de dados optamos pelo questionário elaborado com o auxílio da plataforma Google Formulários, envolvendo 38 questões sobre os seguintes temas: dados pessoais, formação profissional, atuação profissional, preferências formativas. O processo de elaboração foi precedido da construção de uma matriz analítica (quadro 1) (HILL; HILL, 2000), constituída por quatro (04) dimensões englobando os temas investigados. A partir da matriz analítica, 27 questões foram elaboradas por iniciativa dos pesquisadores. Além disso, no que se refere à dimensão Preferências Formativas, optamos pela utilização de 11 questões previamente definidas e validadas por Resende, Mesquita e Romero (2007).

**Quadro 1** – Matriz Analítica para Caracterização de Treinadores(as) das AAA da UFG

Dimensões	Categorias	Indicadores	Base teórica
Dados Pessoais	Categorização	-Raça/Etnia -Faixa etária -Gênero	Não se aplica
Formação Profissional	Contextos de aprendizagem	-Formação acadêmica -Projetos de ensino/treinamento do esporte -Projeto de pesquisa sobre o esporte -Estágio obrigatório -Estágio não obrigatório -Experiência como atleta	Milistetd <i>et. al</i> (2015); Trudel; Gilbert (2006)
Atuação Profissional	Na carreira	-Experiência como treinador(a)	Rodrigues; Paes; Souza Neto (2016); Egerland; Nascimento; Both (2009)
	Nas AAA	-Tipo/número de modalidades -Experiência como treinador(a) -Equipe multidisciplinar -Vínculo profissional -Tipo e condições da remuneração -Fontes de renda	
Preferências Formativas	-Situação de aprendizagem	-Experiência como atleta/praticante -Vivência profissional -Formação e desenvolvimento profissional -Troca de experiências com treinadores(as) -Estudos autônomos -Observação de competições	Cortela e colaboradores (2020); Resende, Mesquita e Romero (2007)

**Fonte:** construção dos autores.

## Análise de Dados

Para análise dos dados optamos pela estatística descritiva (SILVESTRE, 2007). A estatística descritiva foi utilizada para analisar, organizar e descrever os dados das questões





objetivas, os quais foram representados sobretudo por meio de quadros, com ênfase para a frequência absoluta e relativa dos dados encontrados.

## RESULTADOS

Com a análise dos dados, o perfil dos(as) treinadores(as) foi traçado com base nos seguintes componentes: características pessoais (gênero, cor/raça, idade), formação profissional, atuação profissional e preferências formativas.

### Características Pessoais

Em relação às características pessoais (tabela 1), nomeadamente sobre a cor/raça, dos 37 treinadores(as) respondentes, a maioria se autodeclara pardo (15) ou branco (13). Quanto a identificação de gênero, a maioria se identifica como homem cisgênero (25). E, em relação à faixa etária, a maior parte (n=30) está entre os 20 e 29 anos, o que representa 81,8% dos participantes. A média da idade é de 26 anos, tendo o(a) mais jovem 20 anos e o(a) mais experiente 43 anos.

**Tabela 1** – Características pessoais dos(as) treinadores(as)

<b>Cor/Raça</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual (%)</b>
Pardos	15	40,54
Branco	13	35,14
Pretos	08	21,62
Amarelos	01	2,70
<b>Gênero</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Homem cisgênero	25	67,57
Mulher cisgênero	11	29,73
PNC*	01	2,70
<b>Idade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
20-24	15	40,54
25-29	15	40,54
30-34	05	13,51
40-44	02	5,41

\*PNC= preferiu não se classificar.

**Fonte:** construção dos autores.

No que diz respeito às oportunidades formativas oferecidas nos cursos de Educação Física, a maioria não teve experiências referentes à atuação como treinador(a) esportivo(a) no estágio obrigatório e nunca participou de projetos de pesquisa. Mais da





metade dos sujeitos não participaram de qualquer projeto envolvendo ensino/treinamento do esporte durante a graduação (tabela 2).

**Tabela 2** – Formação profissional no contexto da graduação em Educação Física

Contexto	SIM	NÃO	Atividades desenvolvidas
Estágio obrigatório	8,11%	91,89%	- Treinador de Futebol/Futsal - Estágio em colégios
Estágio não obrigatório	51,35%	48,65%	- Treinador (AAA e equipes escolares) - Treinador na iniciação esportiva - Treinador em associações esportivas e ONGs - Integrante de comissão técnica
Projetos de ensino/treinamento	43,24%	56,76%	- Clínicas para treinadores(as) - Monitoria de disciplinas na graduação - Projetos de extensão - Participação em clínicas, cursos e projetos de formação
Projetos de pesquisa	13,51%	86,49%	- Pesquisas em laboratórios da UFG, Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) e UFSC - Pesquisa sobre handebol e atletismo

**Fonte:** construção dos autores.

Quanto à participação em processos formativos oferecidos por federações/confederações esportivas, mais da metade dos sujeitos tiveram alguma participação. Em relação à experiência como atleta, a maioria declarou ter praticado pelo menos uma modalidade (tabela 3).

**Tabela 3** – Formação profissional em diferentes contextos

Contexto	SIM	NÃO	Atividades desenvolvidas
Formação federações/confederações	59,46%	40,54%	- Cursos de arbitragem - Workshops - Clínicas de formação de treinadores(as)
Experiência como atleta	97,30%	2,70%	- Modalidades coletivas - Modalidades individuais - E-Sports e Cheerleading

**Fonte:** construção dos autores.

Ao considerarem o grau de importância atribuída às distintas fontes de conhecimentos em suas preferências formativas, os(as) treinadores(as) atribuíram notas de 1 a 5 em uma escala *Likert* (tabela 4). A maior parte das fontes de conhecimento tiveram média superior a 4, o que indica elevado grau de importância. A formação universitária recebeu o





maior grau de importância, seguida de estudos independentes e vivência profissional como treinador(a). O estágio obrigatório foi a única fonte com índice inferior a 3.

**Tabela 4** – Preferências Formativas

Importância atribuída	01	02	03	04	05	Média
Formação universitária	(2,70%)	-	(5,41%)	(13,51%)	(78,38%)	4,64
Estudos independentes (autônomos)	-	-	(10,81%)	(27,03%)	(62,16%)	4,51
Vivência profissional como treinador(a)	-	-	(10,81%)	(32,43%)	(57,76%)	4,45
Conversa/trabalho com treinadores(as)	(2,70%)	(2,70%)	-	(35,14%)	(59,46%)	4,45
Experiência como praticante	(2,70%)	(5,41%)	(5,41%)	(27,03%)	(59,46%)	4,35
Observação de competições	(5,41%)	-	(10,81%)	(27,03%)	(56,76%)	4,29
Nível de prática como atleta	(8,11%)	(5,41%)	(10,81%)	(24,32%)	(51,35%)	4,05
Especialização	(10,81%)	-	(16,22%)	(21,62%)	(51,35%)	4,02
Seminários/Workshops/Clínicas	(5,26%)	(5,26%)	(13,16%)	(37,84%)	(39,47%)	4,00
Cursos (Federações/Confederações)	(10,81%)	(2,70%)	(8,11%)	(35,14%)	(43,24%)	3,97
Estágio obrigatório	(18,92%)	(13,51%)	(35,14%)	(18,92%)	(13,51%)	2,94

**Fonte:** construção dos autores.

### Atuação profissional

A respeito da atuação profissional, mais precisamente sobre os tipos de modalidades esportivas, houve uma predominância (89,19%) de atuação com esportes coletivos em relação aos demais tipos. Em relação ao tempo de experiência (tabela 5), identifica-se treinadores(as) em diferentes fases da carreira. A maioria tem até cinco anos de experiência como treinadores(as) e até três anos como treinadores(as) de AAA. Apenas um treinador(a) declarou experiência superior a 10 anos.

**Tabela 5** – Tempo de experiência como treinador

Ao longo da carreira			Em AAA		
Tempo de experiência	Quantidade	(%)	Tempo de experiência	Quantidade	(%)
Até 01 ano	6	17,14%	Até 01 ano	6	16,22%
De 01 a 02 anos	1	2,86%	De 01 a 02 anos	4	10,81%
De 02 a 03 anos	7	20,00%	De 02 a 03 anos	12	32,43%
De 03 a 04 anos	3	8,57%	De 03 a 04 anos	8	21,62%
De 04 a 05 anos	10	28,57%	De 04 a 05 anos	4	10,81%
De 05 a 10 anos	7	20,00%	De 05 a 10 anos	3	8,11%
Acima de 10 anos	1	2,86%	Acima de 10 anos	0	-
Total	35	100,00%	Total	37	100,00%

**Fonte:** construção dos autores.





Sobre o tipo de vínculo de trabalho, 72,97% se caracterizam como trabalhadores(as) autônomos (sem contrato de trabalho), 10,81% caracterizam o vínculo por contrato de tempo determinado, 10,81% por contrato de tempo indeterminado e 5,41% por contrato eventual. Todos declararam receber remuneração, sendo 67,57% uma remuneração variável por temporada e 32,43% uma remuneração fixa. No que se refere à remuneração percebida (tabela 6), aproximadamente 60% dos(as) treinadores(as) recebem entre R\$ 201,00 e R\$ 600,00 para uma carga horária entre 2 a 4 horas semanais.

**Tabela 6** - Valores Médios de Remuneração Percebida

Valores médios de remuneração	Quantidade	Porcentagem (%)
Até R\$ 200,00	3	8,11%
Entre R\$ 201,00 e R\$ 400,00	14	37,84%
Entre R\$ 401,00 e R\$ 600,00	5	13,51%
Entre R\$ 601,00 e R\$ 800,00	3	8,11%
Entre R\$ 801,00 e 1 salário mínimo	7	18,92%
De 1 a 2 salários mínimos	3	8,11%
Nenhuma Renda	2	5,41%
Total	37	100,00%

**Fonte:** construção dos autores.

É importante destacar que 86,49% não possuem a remuneração proveniente do treinamento com as atléticas como renda principal, enquanto 13,51% registram ser a sua renda principal. As outras fontes de remuneração se dividem entre outras ocupações da área da Educação Física, tais como: instrutor em academia, *personal trainer*, professor de escola, estágio remunerado, bolsas (atleta, pesquisa, apoio à permanência universitária), treinador(a) em escolas de esporte e preparação física.

## DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam a predominância de treinadores homens, jovens (entre 20 e 30 anos), pardos ou brancos. O número elevado de treinadores e a baixa representatividade de treinadoras corrobora os resultados de pesquisas com treinadores(as) esportivos(as) (FERREIRA et al., 2013; ACOSTA; CARPENTER, 2012) e reforça a compreensão de que o âmbito esportivo é um espaço de afirmação da identidade masculina (GOELLNER, 2005), resultando em um terreno permeado por barreiras que dificultam a inserção e permanência de mulheres em cargos de liderança (FERREIRA et al., 2017). Por sua vez, a presença majoritária de jovens indica a permeabilidade do esporte universitário à inserção profissional (estágios





iniciais da carreira) e sua estreita relação com a formação inicial, na medida em que uma parcela desse contingente é formada por estudantes-treinadores(as). A presença de treinadores(as) jovens também podem ser justificada pelas condições precárias de trabalho e remuneração.

Em relação à cor/raça, de acordo com dados do IBGE (2019) a população brasileira é formada por 46,8% de pardos, 42,7% brancos, 9,4% pretos e 1,1% de amarelos ou indígenas. A porcentagem de treinadores(as) que se autodeclararam pardos (40,54%) e brancos (35,14%) é inferior à média da população brasileira, no entanto há uma proporção superior de treinadores(as) pretos (21,62%) e amarelos (2,7%). É provável que essa proporção de treinadores(as) pretos representem indícios positivos das políticas de cotas raciais para ingresso em instituições públicas federais de ensino superior (BRASIL, 2012), uma vez que um contingente dos(as) treinadores(as) é formado por estudantes-treinadores(as), todavia a generalidade dos dados não nos permitiu maior aprofundamento analítico.

Os resultados sobre a formação profissional revelam um número significativo de treinadores(as) (41%) que são estudantes dos cursos de Educação Física. Esse resultado confirma o potencial do esporte universitário como campo de estágio, de projetos de extensão e da prática como componente curricular. Ao mesmo tempo, representa um alerta sobre as condições em que esses(as) estudantes realizam suas atividades como treinadores(as), pois os resultados sobre a atuação profissional indicam não haver, entre a maioria dos(as) estudantes-treinadores(as), a formalização da relação entre as AAA e os respectivos cursos de graduação, o que implica na ausência de acompanhamento pedagógico. Sobre isso, vale destacar que: “simplesmente colocar os futuros profissionais em campo prático não garante a aquisição das competências necessárias para a intervenção profissional” (MILISTETD et al., 2015, p. 988). A experiência deve estar acompanhada da supervisão e orientação profissional, bem como de estratégias formativas que subsidiem a reflexão-ação dos(as) estudantes-treinadores(as), revisitando as contribuições das ciências e, com isso, qualificando as experiências de ensino e treinamento.

Ainda sobre a formação, surpreendeu o número significativo de estudantes do curso de licenciatura (30%), formação orientada para a atuação no contexto escolar. Aparentemente, a escolha prévia pelo curso de licenciatura não parece restringir ou mesmo direcionar as experiências formativas durante o curso. A socialização antecipatória como atleta esportivo sobrepõe as características do curso no direcionamento da formação, determinando o interesse no campo profissional do esporte, algo que seria mais esperado entre os(as)





estudantes do curso de bacharelado (GOMES; QUEIRÓS; BATISTA, 2014). Outro argumento que pode justificar essa realidade é o número de oportunidades de estágio nos campos de atuação do bacharelado. Estudo anterior com 63 estudantes de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública, constatou a predominância de estágios realizados em academias e clubes, especialmente aqueles vinculados ao fitness, área em que as oportunidades de estágio são superiores àquelas encontrada no contexto escolar (BEZERRA et al., 2013).

Sobre as oportunidades formativas relacionadas ao curso de graduação, constatou-se baixa participação em projetos de pesquisa e reduzida oferta de estágios obrigatórios no campo do esporte. Por outro lado, um pouco mais da metade dos(as) treinadores(as) teve experiências no campo esportivo por meio do estágio não obrigatório. Constatou-se, ainda, que praticamente todos(as) os(as) treinadores(as) gozam de experiências como atleta/praticante do esporte e que mais da metade participou de cursos organizados por federações/confederações. Ao confrontarmos esses resultados com as preferências formativas, identifica-se que, a despeito das incongruências nas oportunidades formativas no curso de graduação, os(as) treinadores(as) e estudantes-treinadores(as) atribuem elevada importância à formação universitária, ao mesmo tempo em que atribuem menor importância ao estágio obrigatório.

A avaliação atribuída ao estágio obrigatório é compreensível, na medida em que a grande maioria não teve oportunidade de vivenciar o contexto esportivo. Ainda assim, é possível afirmar que a existência de estágios contextualizados à realidade da atuação profissional dos(as) treinadores(as) terá efeitos profundos na formação (MILISTED et. al, 2015), haja vista o elevado valor atribuído à conversa com treinadores(as) experientes e às vivências profissionais como treinadores(as). Por sua vez, o elevado valor atribuído a formação universitária confronta os resultados dos estudos que indicam pouca valorização do curso de graduação na formação de treinadores(as) (RAMOS et. al, 2011; CUNHA et. al, 2014; RODRIGUES et. al, 2017). O que recomenda análise detalhada das características dos cursos realizados pelos(as) treinadores(as), podendo haver diferenças de avaliação a depender da qualidade dos cursos.

Do ponto de vista da atuação profissional, a maioria atua com esportes coletivos e tem até cinco anos de experiência como treinador(a). Para a maior parte dos(as) treinadores(as) (86,49%) o trabalho nas AAA é apenas mais uma das inúmeras atividades profissionais no campo da Educação Física e não constitui a principal fonte de renda. Acrescenta-se a isso, a







predominância de relações informais de trabalho (sem contrato) ou estágio. A precarização das condições de trabalho foi constatada em estudo anterior com egressos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Os autores argumentam haver associação entre precarização das condições de trabalho, insatisfação profissional e desinteresse na carreira (FURTADO; SANTIAGO, 2015). No caso dos(as) treinadores(as) investigados, o fato de apenas um(a) treinador(a) contar com mais de dez anos de experiência profissional na área parece confirmar essa realidade.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados evidenciaram que os(as) treinadores(as) vinculados às AAA da Universidade Federal de Goiás são, em sua maioria, homens, jovens, brancos ou pardos, com experiências como atleta/praticante, em início de carreira ou em processo de formação. Mais da metade é formado(a) em Educação Física, atua sem contrato de trabalho (trabalhador autônomo) e não tem no trabalho como treinador(a) a sua principal fonte de renda, representando, portanto, um complemento a outras atividades profissionais prioritárias. Uma parte significativa dos(as) treinadores(as) são estudantes dos cursos de Educação Física, o que poderia configurar relações de estágio profissional, porém não há indícios da formalização dessa relação formativa entre AAA e o curso de Educação Física. Acrescenta-se, ainda, que os(as) treinadores(as) atribuem elevado valor às oportunidades da formação universitária, aos estudos independentes, experiência profissional como treinador(a) e à conversa e ao trabalho com outros(as) treinadores(as).

Esses achados recomendam o estabelecimento de relação colaborativa entre as AAA, o curso de Educação Física e a Universidade, no sentido de formalizar a atuação nas atléticas como um espaço formativo, por meio do estágio ou outros dispositivos, planejando e desenvolvendo ações organizadas de formação e acompanhamento pedagógico, o que pode trazer benefícios a todos os envolvidos, especialmente aos estudantes em formação e àqueles que desfrutam o treino e as competições esportivas. Além disso, é necessário vislumbrar alternativas à precarização do trabalho dos(as) treinadores(as) formados. A consolidação das competições universitárias e, por conseguinte, a sistematização do treino esportivo exigirá das AAA e da universidade a oferta de melhores condições de contratação e remuneração dos(as) treinadores(as), aspectos fundamentais para o avanço da cultura esportiva universitária e democratização do acesso ao esporte.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, R. Vivian; CARPENTER, Linda Jean. **Women in Intercollegiate Sport**: a longitudinal, national study. Thirty-Five Year Update, 1977-2012. Manuscrito não publicado. West Brookfield: [s.n], 2012. Disponível em: <http://www.acostacarpenter.org/> Acesso em: 06 julho 2022.

BEZERRA, Diogo Van Bavel e colaboradores. Licenciandos em educação física e suas experiências profissionais: opções de estágio. **Arquivos em movimento**, v. 9, n. 2, p. 48-66, 2013.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, n. 3, p 77-101, 2006.

BRASIL. **Lei n. 8650, de 20 de abril de 1993**. Dispõe sobre as relações de trabalho do treinador profissional de futebol. Presidência da República. Brasília, 22 de abril de 1993. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1989\\_1994/L8650.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8650.htm)>. Acesso em: 26 junho 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei 9696, de 1 de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação do Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais. Brasília, 1 de setembro de 1998. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9696.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm)>. Acesso em: 26 junho 2022.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf> >. Acesso em: 31 agosto 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 26 junho 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 2016. Disponível em: < <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> >. Acesso em: 17 agosto 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>>. Acesso em: 31 agosto 2021.





CAMARGO, Philipe de Rocha; MEZZADRI, Fernando Marinho. A organização e configuração do esporte universitário no Brasil, **Motrivivência**, v. 30, n. 53, p. 52 - 68, 2018.

CURADO, João Paulo e colaboradores. Impacto ambiental causado por jogos universitários. **Revista ciência do ambiente**, v. 9, n. 2, p. 102-106, 2013.

CORTELA, Caio Correa e colaboradores. Aprendizagem profissional de treinadores de tênis. **Caderno de educação física e esporte**, v. 18, n. 2, p. 1-8, 2020.

CUNHA, Ana Filipa e colaboradores. Fontes de conhecimento percebidas pelos treinadores: estudo com treinadores de andebol da 1ª divisão de seniores masculinos em Portugal. **Movimento**, v. 20, n. 3, p. 917-940, 2014.

EGERLAND, Ema Maria; NASCIMENTO, Juarez Vieira; BOTH, Jorge. As competências profissionais de treinadores esportivos catarinenses. **Motriz**, v.15, n. 4, p. 890-899, 2009.

FERREIRA, Heide Jancer e colaboradores. A baixa representatividade de mulheres como técnicas esportivas no Brasil. **Movimento**, v. 19, n. 3, p. 103-124, 2013.

FERREIRA, Heide Jancer; DRIGO, Alexandre Janotta; SALLES, José Geraldo. A trajetória de ex-treinadoras no esporte universitário. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19, 2015. **Anais...** Vitória, ES: UFES, 2015.

FERREIRA, Patrícia Reyes de Campos e colaboradores. Projeto de extensão de ginástica: um relato de experiência. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS, 9, 2018. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp/Sesc Campinas, SP, 2018a.

FERREIRA, Heidi Jancer e colaboradores. Barriers faced by Brazilian female coaches. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 31, n. 2, p. 479-488, 2017.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Sport coaching as a profession in Brazil: an analysis of the coaching literature in Brazil from 2000-2015. **International sport coaching journal**, v.3, n. 3, p. 316-331, 2016.

GILBERT, Wade; TRUDEL, Pierre. Role of the coach: how model youth team sport coaches frame their roles. **The sport psychologist**, v. 18, p. 21-43, 2004.

GOELLNER, Silvana Vildore. Mulher e esporte no brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar a prática**, v. 8, n. 1. p. 85-100, 2005.

GOMES, Patrícia; QUEIRÓS, Paula; BATISTA; Paula. A socialização antecipatória para a profissão docente: um estudo com estudantes de Educação Física. **Sociologia**, v. 28, p. 167-192, 2014.

GRIFFO, Janelle e colaboradores. A decade of research literature in sport coaching (2005-2015), **International journal of sport science & coaching**, v. 14, n. 2, p. 205-215, 2019.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. **Investigação por questionário**. Silabo: Lisboa, Portugal, 2000.





IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. IBGE: Brasília, DF, 2019.

MALAGUTTI, João; ROJO, Jeferson; STAREPRAVO, Fernando. O esporte universitário brasileiro: organizações oficiais e associações atléticas acadêmicas. **Research, society and development**, v. 9, p. 1-18, 2020.

MILAN, Fabrício João e colaboradores. Experiences of student coaches in brazilians university teams: a possibility for the coach education process. **Research, society and development**, v. 11, p. 1-15, 2022.

MILISTETD, Michel e colaboradores. Coaching and coach education in Brazil. **International sport coaching journal**, v. 1, p. 165-172, 2014.

MILISTETD, Michel e colaboradores. A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: desafios da formação inicial universitária em educação física. **Pensar a prática**, v. 18, p. 982-994, 2015.

MILISTETD, Michel e colaboradores. Formação de treinadores esportivos: orientações para a prática pedagógica nos cursos de bacharelado em educação física. **Revista da educação física**, v. 28, p. 2-14, 2017.

RAMOS, Valmor e colaboradores. A aprendizagem profissional - as representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. **Motriz**, v. 17, n. 2, p. 280-291, 2011.

RESENDE, Rui; MESQUITA, Isabel; ROMERO, Juan Fernández. Caracterização e representação dos treinadores acerca da formação de treinadores de voleibol em Portugal. **Educación Física y Deportes**, v. 12, n. 112, 2007.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; PAES, Roberto Rodrigues.; SOUZA NETO, Samuel de Souza. A socialização profissional do treinador esportivo como um processo formativo de aquisição de saberes. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 509-521, 2016.

RODRIGUES, Heitor de Andrade e colaboradores. As fontes de conhecimento dos treinadores de jovens atletas de basquetebol. **Motrivivência**, v. 29, n. 51, p. 100-118, 2017.

SILVESTRE, Antônio Luis. **Análise de dados e estatística descritiva**. Escolar: Portugal, 2007.

SOUZA, Laura; SILVA, Marcelo; SILVA, Junior. Política de esporte universitário em uma instituição pública de ensino superior de Mato Grosso do Sul. **Motrivivência**, v. 31, p. 1-20, 2019.

STAREPRAVO, Fernando Augusto. Esporte universitário brasileiro: uma leitura a partir de suas relações com o Estado. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 31, n. 3, p. 131-148, 2010.





TRUDEL, Pierre; GILBERT, Wade. Coaching and coach education. In: KIRK, David; MACDONALD, Doune; O'SULLIVAN, Mary (Eds.). **The handbook of physical education**. London, England: Sage, 2006.

**Dados do primeiro autor:**

Email: eeugeniolsj@gmail.com

Endereço: Rua A, 60, Leste Vila Nova, Goiânia, GO, CEP: 74645210, Brasil.

Recebido em: 12/07/2022

Aprovado em: 29/09/2022

**Como citar este artigo:**

SANTOS JÚNIOR, Eugênio Lopes dos e colaboradores. O perfil dos treinadores esportivos de associações atléticas acadêmicas da Universidade Federal de Goiás. **Corpoconsciência**, v. 27, e.14135, p. 1-16, 2023.





**ESPORTE PARALÍMPICO: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE INCLUSÃO ATRAVÉS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**PARALYMPIC SPORT: A METHODOLOGICAL STRATEGY OF INCLUSION THROUGH THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION**

**EL DEPORTE PARALÍMPICO: UNA ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA INCLUSIÓN ATRAVÉS DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR**


**Pedro André da Silva Lins**


<https://orcid.org/0000-0001-6864-4038> 

<http://lattes.cnpq.br/8534354360729650> 

Universidade Federal do Vale do São Francisco (Petrolina, PE – Brasil)  
pedroandrelins2013@gmail.com


**Luan Gonçalves Jucá**


<https://orcid.org/0000-0002-2242-2779> 

<http://lattes.cnpq.br/3674924419106378> 

Universidade Federal do Vale do São Francisco (Petrolina, PE – Brasil)  
luanjucaedf@gmail.com

**Tereza Luiza de França**

<https://orcid.org/0000-0003-4168-2258> 

<http://lattes.cnpq.br/8809406318062867> 

Universidade Federal de Pernambuco (Recife, PE – Brasil)  
tereza.franca@ufpe.br

**Resumo**

O objetivo desse artigo foi apresentar uma experiência de um futuro professor de Educação Física com o Programa Residência Pedagógica, enfatizando as contribuições do esporte paralímpico para as relações educativo-sócio-culturais dos estudantes nas aulas de Educação Física no universo escolar na perspectiva da inclusão. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada durante o período de um ano em uma Escola Estadual localizada na cidade de Recife-Pernambuco, através do Programa Residência Pedagógica em 2019. Contou com a participação de 100 estudantes de 1º e 3º anos. O estudo trouxe como essência a importância da resignificação acerca do olhar para a pessoa com deficiência, mostrando através de estratégias metodológicas executadas na base da escola que é possível incentivar processos reflexivos relacionando-os a políticas inclusivas no âmbito educativo-sócio-cultural.

**Palavras-chave:** Educação Física; Inclusão; Esporte Paralímpico.

**Abstract**

The objective of this article was to present an experience of a future Physical Education teacher with the Pedagogical Residency Program, emphasizing the contributions of paralympic sport, emphasizing its contributions to the educational-socio-cultural relations of students in Physical Education classes in the school universe in the perspective of inclusion. This is a qualitative approach research conducted during the period of one year in a State School located in the city of Recife-Pernambuco, through the Pedagogical Residency Program in 2019. It counted with the participation of 100 students from 1st and 3rd grades. The study brought as its essence the importance of re-signification about the look to the person with disabilities, showing through methodological strategies executed



at the base of the school that it is possible to encourage reflective processes relating them to inclusive policies in the educational-socio-cultural scope.

**Keywords:** Physical Education; Inclusion; Paralympic Sports.

### Resumen

El objetivo de este artículo fue presentar una experiencia de un futuro profesor de Educación Física con el Programa de Residencia Pedagógica, enfatizando las contribuciones del deporte paralímpico, destacando sus aportes a las relaciones educativas-socioculturales de los alumnos en las clases de Educación Física en el universo escolar en la perspectiva de la inclusión. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo realizada durante el período de un año en una Escuela Estatal ubicada en la ciudad de Recife-Pernambuco, a través del Programa de Residencia Pedagógica en 2019. Contó con la participación de 100 alumnos de 1º y 3º curso. El estudio trajo como esencia la importancia de la resignificación sobre la mirada a la persona con discapacidad, mostrando a través de estrategias metodológicas ejecutadas en la base de la escuela que es posible incentivar procesos reflexivos relacionándolos con políticas inclusivas en el ámbito educativo-socio-cultural.

**Palabras clave:** Educación Física; Inclusión; Deporte Paralímpico.

## INTRODUÇÃO

Uma das temáticas estudada pela sociologia é a relação entre as instituições comprometidas com a formação humana na ampla dimensão educativo-sócio-cultural. Como ressaltava Porfírio (2020) este universo de formação é responsável pelos primeiros contatos relacionados à normas sociais. Como forma de garantir o direito ao acesso à escola o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Artigo 53 da Lei nº 8.069 afirma que [...] a educação é direito da criança e do adolescente para o seu desenvolvimento.

Ainda que o direito ao acesso à escola estivesse garantido por lei, era comum ocorrer a inserção dos estudantes com deficiência em salas especiais, onde conviveriam somente com outros alunos que também possuíam deficiência (MANTOAN, 2015). Em 1994 ocorreu a Conferência Mundial em Educação Especial na cidade de Salamanca, visando potencializar e sistematizar políticas inclusivas educacionais. Desta conferência resultou a Declaração de Salamanca que teve grande impacto na educação com perspectivas inclusivas, para ser possível garantir o acesso às pessoas com deficiência em escolas regulares, o que desestabilizou o movimento de segregação que às escolas ditas especiais asseguravam (SALAMANCA, 1994).

Neste contexto, no Brasil, as instituições responsáveis pela Educação Básica passaram a implementar iniciativas estruturais e fundamentais para receber alunos com deficiência no ensino regular com base no que assegura as políticas inclusivas. Dentre essas iniciativas, citamos a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que objetivou direitos às pessoas com deficiência visando igualdade de condições educativo-sócio-culturais (BRASIL, 2015). O que exigiu as/aos docentes e às gestões das escolas assegurar estratégias educativo-





metodológicas baseadas em concepções de uma educação de caráter crítico em que priorizaria a inclusão e equidade e, a escola, espaço de contradições e/ou transformações, visando superar os aspectos ideológicos, biológicos e tecnicistas existentes neste espaço, “[...] a tarefa da escola é a socialização do saber elaborado e a socialização da cultura erudita.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990).

Segundo Silva (2006), a proposta da educação inclusiva é um discurso pedagógico que está se desenvolvendo no Brasil, e que vem propor perspectiva de consideração das diferenças no ambiente escolar, na qual caibam todas as pessoas.

Nesse sentido, ao longo dos anos ampliaram-se as oportunidades no contexto esportivo para participação de pessoas com deficiência, a partir disso os países foram criando suas representações. No Brasil não foi diferente, na década de 1990 surgiu o Comitê Paralímpico Brasileiro que ajudou a sistematizar os eventos esportivos e potencializar o número de participantes (ARAÚJO, 1997). Em relação a eventos esportivos para pessoas com deficiência podemos citar os Jogos Paralímpicos que tem uma grande diversidade de modalidades esportivas, possuindo regras específicas e adaptações de instrumentos de acordo com a deficiência (COSTA; SOUZA, 2004).

Como forma de aprimorar o conhecimento dos estudantes e confrontá-los com a realidade do cenário educacional, buscando melhorar sua formação profissional, algumas iniciativas governamentais foram criadas. Entre elas, destaca-se o Programa Residência Pedagógica, criado em 2018 com objetivo de oportunizar os alunos dos cursos de licenciatura vivenciem novas experiências acerca do papel docente no ensino-aprendizado (BRASIL, 2018).

Assim, a Residência Pedagógica, objetiva o aperfeiçoamento da formação dos discentes dos cursos de licenciatura, a fim de conduzir o futuro professor a exercer de forma ativa sua prática pedagógica, utilizando metodologias que coloquem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e desenvolva-o de maneira integral (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020).

Nesta inserção, o futuro professor tem uma participação ativa na rotina da escola selecionada, ministrando aulas, construindo planos de aula, participando de planejamentos pedagógicos e de atividades extraclasse disponibilizadas pela escola. Suas ações são acompanhadas e avaliadas pelo professor preceptor, sendo esse o docente que atua na







instituição de educação básica. As atividades desenvolvidas ampliam a interação do futuro professor com a comunidade escolar, desenvolvendo competências e habilidades docentes.

Estudos tem mostrado eficiência com a implementação desse programa nas aulas de Educação Física nas escolas da educação básica. Milani (2020) refletiu sobre os valores adquiridos por futuros professores de Educação Física a partir da experiência com o Programa Residência Pedagógica. Os resultados apontaram potencialidades como a compreensão da escola como responsável pela formação do ser humano, o envolvimento entre os participantes e a preceptora, proporcionando aos estudantes da escola a quebra de paradigmas tradicionais das aulas, estruturando uma prática pedagógica com base no respeito, diálogo, contextualização, diversidade, afetividade e relações de gênero.

Queiroz, Solera e Souza (2021) investigaram a percepção dos professores preceptores e coordenador do Programa Residência Pedagógica acerca da construção e aplicação do planejamento da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental e Médio. Os resultados evidenciaram que a Residência Pedagógica, juntamente a uma ação estruturada de planejamento participativo se configurou como importante estratégia no processo formativo de professores, contribuindo com a efetivação e aproximação entre universidade e escola.

Petri, Tenório e Brasileiro (2022) analisaram os limites e as possibilidades de uma unidade didática sobre treinamento esportivo no Programa Residência Pedagógica. Percebeu-se que apesar de utilizar-se da estratégia de competições como estímulo na maioria das vezes, não houve problemas com excesso de competitividade, exclusão ou desrespeito de colegas de turma para com os demais. Pelo contrário, percebia-se em vários momentos um trabalho colaborativo entre os estudantes. Portanto, foi possível aproximar a unidade temática do treinamento esportivo com reais objetivos de um espaço escolar, legitimando o seu trato.

Tamiozzo, Schwengber e Borges (2021) desenvolveram uma unidade de ensino sobre questões de gênero no meio esportivo, com duas turmas do Ensino Fundamental de uma escola pública, durante as aulas de Educação Física no Programa Residência Pedagógica. Foram ministradas 12 aulas e feito anotações dos posicionamentos dos estudantes durante os debates promovidos nesse período. Os resultados evidenciaram o desconhecimento questões de gênero antes do desenvolvimento da unidade de ensino, percebendo aprendizados sobre a participação feminina nas práticas esportivas, reconhecendo contextos nos quais as mulheres ainda não usufruem das mesmas condições de participação, valorização e reconhecimento quando comparadas aos homens.





Portanto, esse estudo parte do pressuposto de que a Educação Física Escolar, ao buscar garantir em suas estratégias de ensino a construção e a apropriação de conhecimentos e habilidades, tem o compromisso abordar diferentes saberes com sentidos e significados para se viver em nossa sociedade multicultural. Dentre esses, elencamos como categorias básicas: diversidade cultural e inclusão social.

Até onde sabemos, existem lacunas na literatura quanto a relação entre RP e a abordagem de temas que problematizem os direitos humanos, justiça social, equidade na Educação Física escolar (FONTOURA, 2017). Com isso, as inquietações e as certezas resultantes do pensar crítico-reflexivo resulta na seguinte problemática: a temática do esporte paralímpico contribui para fortalecer as relações educativo-sócio-culturais dos estudantes nas aulas de Educação Física em um Programa Residência Pedagógica?

A importância de tematizar o esporte paralímpico justifica-se pela necessidade dos estudantes entenderem as diversidades presentes no cenário educacional, bem como refletirem sobre as possibilidades de acesso e permanência dos alunos com deficiência nesse espaço. Suscita a mobilização do pensar crítico, solidário e acolhedor para com as diferentes singularidades. Possibilita ao futuro professor ampliar seus conhecimentos e mobilizar seus saberes em busca de uma sociedade equitativa.

Inserido no universo dos estudos e pesquisas crítico-reflexivas, este artigo, ao olhar para o espaço escolar, tem como objetivo apresentar uma experiência de um futuro professor de Educação Física com o Programa Residência Pedagógica, enfatizando as contribuições do esporte paralímpico nas relações educativo-sócio-culturais dos estudantes nas aulas de Educação Física no universo escolar na perspectiva da inclusão.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como base, um relato de experiência de um futuro professor de Educação Física. A pesquisa qualitativa busca compreender a realidade dos fatos através do contato direto entre os grupos, rotinas e hábitos (GIL, 2008). Essa realidade pode ser evidenciada de diferentes formas: diários de campo, apontamentos e depoimentos, informações coletadas a partir de textos e roteiros de questionários, dentre outras (LIMA, 2018).

A proposta deste estudo surgiu a partir da experiência de um futuro professor de Educação Física com a aplicação das temáticas dos esportes paraolímpicos através do





Programa Residência Pedagógica vinculado a Universidade Federal de Pernambuco. A partir destas opções intencionais acadêmicas a análise foi realizada durante o ano de 2019, com uma turma de 1º e 3º ano de uma escola da Rede Estadual de Pernambuco, localizada na cidade de Recife-PE.

Adotou-se como critérios de inclusão para escolha da escola, a saber: a) ser uma escola estadual da rede pública de ensino da cidade de Recife-PE, b) ser vinculada ao Programa Residência Pedagógica, c) a escola não ser contemplada com projetos na área da Educação Física relacionados a inclusão. Utilizou-se como critérios de exclusão: a) o(a) professor(a) regente não aceitar a observação e desenvolvimento das atividades do residente.

As aulas tinham duração de 50 minutos, contando com a participação de 100 estudantes dos 1º e 3º anos devidamente matriculados na instituição, sendo turmas do ensino médio que, segundo informações da professora e gestão, apresentavam casos de problemas interpessoais durante as aulas de Educação Física. A pesquisa foi realizada no período de um ano, sendo dividido em reconhecimento do contexto da escola e do público (3 meses), análise dos limites e possibilidades da aplicação dos jogos paralímpicos nas aulas de Educação Física (3 meses), aplicação das vivências do esporte paralímpico (3 meses) e análise da observação (3 meses).

Definida a escola como universo de pesquisa, estabelecido o recorte dos atores da pesquisa, o Projeto Político-pedagógico, o Planejamento de Ensino das turmas e, especialmente, as categorias de análises do estudo, tomamos as referências mundiais do Esporte Paralímpico para definição das modalidades esportivas goalball e bocha como temáticas a serem vivenciadas. Estas modalidades favorecem adaptações qualitativas ao real espaço da escola, como também, são focadas na diversidade e inclusão de pessoas com deficiência na prática do esporte paralímpico e consolidar a unidade ensino-pesquisa-extensão expressa no universo do Programa Residência Pedagógica.

O responsável por realizar a observação na escola possuía domínio, aderência e experiência com a temática de esporte paralímpico através de projetos, cursos, congressos e estágio com temática de esporte para pessoas com deficiência. Como forma de registrar as observações, a cada semana do encontro eram escritos nos relatórios em forma de diário de bordo para facilitar a sistematização das informações da vivência. As informações eram baseadas nas relações interpessoais dos envolvidos, interesse com a temática, conhecimento





prático sobre o esporte paralímpico e aderência com a temática. Durante a observação e análise não sofreu separação entre as séries dos participantes.

Neira (2017) evidencia que relatar experiências político-pedagógicas realizadas pelos(as) professores(as) de Educação Física que atuam na Educação Básica, se configura como um processo importante para a quebra de paradigmas, onde somente o professor da universidade produz conhecimento científico. O registro destas práticas pode motivar outros(as) docentes, além de apontar novos caminhos e possibilidades para o desenvolvimento de aulas que potencializam o desenvolvimento dos(as) alunos(as).

## RELATO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

O planejamento da experiência realizada consistiu no conhecimento relacionado a cinco temáticas: observação do contexto da escola, o que é o esporte paralímpico, como as pessoas com deficiência praticam essas modalidades, discussão acerca da temática inclusiva e análise das informações. Dessa forma, foi possível compreender e descrever as problemáticas que envolveram o cenário observado e as experiências do futuro professor de forma detalhada.

Nos primeiros contatos, percebemos que a escola apresentava uma boa estrutura física, porém não havia acessibilidade em alguns trechos como a quadra poliesportiva, como trecho inadequado para uso de pessoas com deficiência associada a locomoção, ausência de piso tátil para pessoas com deficiência visual e ausência de rampa de acesso na entrada da quadra. Além disso, mesmo com um número alto de estudantes, poucos apresentavam algum tipo de deficiência. Isso levantou o seguinte questionamento: Será que o fato do problema de acessibilidade está relacionado a baixa quantidade de alunos com deficiência?

Compreendemos que independentemente da quantidade de estudantes com deficiência que frequentem a escola, a acessibilidade é fundamental para que todos possam usufruir desse espaço. O processo de inclusão dos estudantes perpassa também pelo processo de acolhida, sendo assim, um local inacessível induz o estudante a interpretar que esse é um ambiente pensado para um único grupo de pessoas heterogêneas, ou seja, pessoas sem deficiência ou comprometimento. É necessário que o ambiente esteja pronto para receber todas as pessoas, independente se tem deficiência ou não, o ensino é para todos.

Tendo em vista essa realidade, foram selecionadas duas modalidades que possibilitariam problematizar as questões observadas, sendo elas, a bocha paralímpica e o goalball. Iniciamos o processo de ensino com os estudantes questionando se os ambientes





frequentados por eles eram acessíveis e possibilitavam sua inclusão e participação efetiva em sociedade.

Como estratégia metodológica inclusiva no trato com a temática do esporte, foco central das reflexões nas aulas de Educação Física no universo do Programa Residência Pedagógica, contribuiu para perceber que, inicialmente, o esporte paralímpico sequer era conhecido pela maioria das turmas que participaram da pesquisa. Pois, para muitos, era uma temática distante do seu contexto socioeducativo e, conseqüentemente, de suas vidas. Isso causou certa curiosidade sobre o tema e facilitou a participação dos estudantes na aula.

Ao identificarmos essas informações foi possível constatar que este fato se deve, também, a grande diferença de divulgação dos jogos em que os atores principais são o público com deficiência. Um estudo vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas Jornalismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, apontou que nos Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016, a divulgação de um dos maiores meios de comunicação do Brasil investiu valores significativamente desproporcionais em relação a divulgação do primeiro evento em detrimento do segundo (SOUZA, 2019). Sendo possível concluir que o desconhecimento das modalidades bocha paralímpica e goalball, também, pode ser atribuído a forma de divulgação dessas modalidades.

Feito isso, os estudantes vivenciaram os esportes paralímpicos. Inicialmente a prática foi do goalball, com ajuda de um atleta do time do Instituto de Cegos do Recife da modalidade, foram realizadas atividades como reconhecimento da quadra com vendas, fundamentos básicos do esporte e trabalho em equipe. Os estudantes mostraram uma ótima participação, não apenas pelo número de pessoas, mas também pelo interesse em aprender.

As principais dificuldades dos estudantes foram em fazer silêncio durante a vivência, a percepção espacial no campo de jogo, entender a localização da bola e arremessar no gol, corroborando com os achados de (SOUZA; SILVA; LUNA, 2022). A partir da experiência do goalball nas aulas de Educação Física os estudantes com e sem deficiência interagem de forma satisfatória, respeitando-se em relação as suas diferenças físicas e intelectuais (ARCARI; OLIVEIRA, 2017). Nesse sentido, Ribeiro e colaboradores (2017) ressaltam que se faz necessário introduzir essa temática nas aulas de Educação Física uma vez que engloba os potenciais intelectuais, motores, sociais e afetivos dos estudantes, auxiliando na compreensão de uma maior visão do mundo que os cerca.





A segunda modalidade desenvolvida foi a bocha, que da mesma forma houve um amplo interesse dos estudantes sobre seu aprendizado. Sendo um esporte de estratégia e precisão, tiveram que em equipe concluir as metas traçadas na aula. Santos e Fouraux (2021) identificaram que além do processo de inclusão, a bocha paralímpica possibilita o desenvolvimento do raciocínio lógico, o uso lúdico do esporte para o divertimento e a vivência dos gestos corporais. Gonçalves (2009) evidenciou em seu estudo que na maioria das vezes os professores desenvolvem somente um viés técnico e prático de ensino dos esportes para os estudantes com deficiência, privando-os de reflexões críticas que permeiam essas vivências.

Isso posto, ao conhecer essas modalidades, os estudantes passaram a ter melhor empenho e curiosidade para aprender. Destacamos também, como aprendizado da prática inclusiva destas modalidades, a construção de equipamentos e/ou materiais para a bocha e para o goalball, os quais foram confeccionados junto com os/as estudantes, o que potencializou o conhecimento a vivência das modalidades nas Paralímpadas. Sebastião e Freire (2009) ressaltam que a falta de recursos materiais é um grande problema enfrentado pelos professores de Educação Física da Rede Pública de ensino. Dessa forma, criar materiais alternativos com o auxílio dos estudantes é importante para gerar autonomia, potencializar o trabalho coletivo e possibilitar a criação de vínculos entre todos os envolvidos nessa ação.

No encerramento da unidade didática, foi realizada uma roda de conversa com todos os atores, da qual destacamos a percepção e conhecimentos dos estudantes e a mudança na forma de pensar sobre o tema ao decorrer do processo, ao expressar a importância da inclusão no esporte para o convívio em sociedade. Através do diálogo final foi perceptível perceber o quanto é importante vivências inclusivas. De acordo com Mantoan (2015, p. 24) "se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças".

Ao longo de todo o período de vivência das modalidades paralímpicas no contexto de aula de Educação Física, o contexto da proporcionou uma maior percepção do universo do esporte para pessoas com deficiência. Nas anotações de aula foi notado que os estudantes começaram a desenvolver uma maior percepção das barreiras sociais e estruturais que pessoas com deficiência passam. Além disso, os alunos relataram que começaram a desenvolver uma visão mais ampla sobre barreiras que impedem a democratização do esporte inclusivo no ambiente escolar.





Debater com os estudantes na aula de educação física e proporcionar reflexões acerca da vivência que ocorreu proporcionou uma forma de apontar a importância de inserir a pessoa com deficiência em um meio que é de todos. Durante todo o processo os estudantes apresentaram avanços pedagógicos e atitudes, visto que o conhecimento, que antes não possuíam, foi compartilhado e proporcionou uma formação integral, como aluno e cidadão.

É possível perceber que um conteúdo na disciplina de Educação Física, quando bem trabalhado, pode proporcionar momentos que vão além da vivência do esporte ou conhecimentos específicos, como regras ou fundamentos, os conteúdos programáticos podem ser planejados para uma formação integral do estudante, trazendo questões do dia a dia que fazem parte da sociedade, para debater em sala de aula.

Essas experiências possibilitaram compreendermos e reafirmarmos a relevância em consolidar, na escola, práticas inclusivas que orientem uma sociedade democraticamente educativa. Este estudo, ao problematizar práticas inclusivas, com foco no esporte paralímpico, tornou possível abordar, refletir e vivenciar os limites e possibilidades da pessoa com deficiência nas relações educativas e socioculturais. A sociedade não precisa esperar conhecer uma pessoa com deficiência para poder buscar aprender práticas inclusivas, podemos resignificar as ideias capacitistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi apresentar uma experiência de um futuro professor de Educação Física com o Programa Residência Pedagógica, enfatizando as contribuições do esporte paralímpico nas relações educativo-sócio-culturais dos estudantes nas aulas de Educação Física no universo escolar na perspectiva da inclusão. Deste modo, percebemos um espaço que pode dificultar a acessibilidade de estudantes com deficiência visual e motora e que o esporte paralímpico não é uma temática presente nas aulas desse componente curricular.

O estudo trouxe como essência a importância da resignificação acerca do olhar para a pessoa com deficiência, mostrando através de estratégias metodológicas com a RP no chão da escola que é possível incentivar processos reflexivos relacionados a políticas inclusivas no âmbito educativo-sócio-cultural. O esporte paralímpico como estratégia metodológica na escola é uma prática agregadora de valores, trazendo a relação das diferenças e valorização dos limites entre os estudantes.





Para finalizar, sugerimos que sejam fomentados mais estudos que abordem diferentes temas que contemplem outros esportes paralímpicos que sejam menos evidenciados pelo cenário midiático, sempre problematizando criticamente essa prática ao contexto social pesquisado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Paulo Ferreira. **Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade**. São Paulo: Phorte, 1997.

ARCARI, Franciele; OLIVEIRA, Sandra Rogéria de. Esportes adaptados: goalball e voleibol sentado nas aulas de Educação Física. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 1, 2017. **Anais...** Chapecó, SC: Unochapecó, Chapeco, SC, 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Editais Capes 06/2018**. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Editais-6-2018>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 15 set. 2020.

COSTA, Alberto Martins da; SOUSA, Sônia Bertoni. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, p. 27-42, 2004.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO (CPB). **Festival Paralímpico 2019 bate recorde de participações em todo o país**. Disponível em: <<https://www.cpb.org.br/noticia/detalhe/2577/festival-paralimpico-2019-bate-recorde-departicipacoes-em-todo-o-pais>>. Acesso em: 10 de out. 2020.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

FONTOURA, Helena Amaral da. Formação de professores para a justiça social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, v. 12, n. 1, p. 120-133, 2017.







GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Educação física e pedagogia: a questão dos conteúdos. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 11, n. 2, p. 133-135, 1990.

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

GONÇALVES, Gisele Carreirão. **Dos saberes da educação física escolar e suas (im) possibilidades de práticas inclusivas para alunos com histórico de deficiência**. 2009. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

LIMA, Paulo Gomes. Pesquisa qualitativa em educação: estratégias predominantes. **Ensaio pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 1-2, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

MILANI, Amanda Gabriele. **Os valores nas aulas de educação física**: limites e possibilidades na percepção dos alunos participantes do programa Residência Pedagógica. 2020. 167f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da educação física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, v. 53, p. 52-64, 2017.

PETRI, João Victor Campelo; TENORIO, Kadja Michele; BRASILEIRO, Lívia. Residência pedagógica em educação física: analisando os desafios e as possibilidades de uma experiência com uma disciplina da parte diversificada do currículo. **Humanidades & inovação**, v. 9, n. 10, p. 398-409, 2022.

PORFÍRIO, Letícia. A arte instagramável. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM MEDIATIZAÇÃO E PROCESSOS SOCIAIS, 2020. **Anais...** São Leopoldo, RS: UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2020.

QUEIROZ, Leonardo Cordeiro de; SOLERA, Bruna; DE SOUZA, Vania de Fátima Matias. Dos entraves à busca por novos caminhos no planejamento da educação física escolar: residência pedagógica como uma ação participativa. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, v. 13, n. 26, p. 171-186, 2021.

RIBEIRO, Andréa Jaqueline Prates e colaboradores. Goalball adaptado - Pibid educação física/ SMO. **Anuário pesquisa e extensão Unoesc São Miguel do Oeste**, v. 2, p. e13170, 2017.

SANTOS, Márcio de Souza; FOURAUX, Carolina Gonçalves da Silva. Contribuições da bocha paralímpica adaptada à escola. **Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada**, v. 22, n. 2, p. 267-276, 2021.





SEBASTIÃO, Luciane Lima; FREIRE, Elisabete dos Santos. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. **Pensar a prática**, v. 12, n. 3, p. 1-12, 2009.

SOUZA, Yuri Silva de; SILVA, Ana Caroline Baleeiro; LUNA, Cristiane Freitas. Prática de goalball realizada por pessoas videntes em Maracás-BA. **Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada**, v. 23, n. 1, p. 103-112, 2022.

SOUZA, Victor Henrique de Alencar Ferreira de. **A cobertura jornalística das Paralimpíadas Rio 2016**: um estudo de caso sobre a TV Brasil. 2019. 75f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

SILVA, Luciene Maria da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 424-434, 2006.

TAMIOZZO, Jéssica; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; BORGES, Robson Machado. Questões de gênero na educação física escolar: análise do desenvolvimento de uma unidade de ensino no programa residência pedagógica. **Diversidade e educação**, v. 9, n. 1, p. 705-721, 2021.

#### **Dados do primeiro autor:**

Email: [pedroandrelins2013@gmail.com](mailto:pedroandrelins2013@gmail.com)

Endereço: Rua das neves, 397, Casa Amarela, Recife, PE, CEP: 52070381, Brasil.

Recebido em: 04/08/2022

Aprovado em: 17/11/2022

#### **Como citar este artigo:**

LINS, Pedro André da Silva; JUCÁ, Luan Gonçalves; FRANÇA, Tereza Luiza de. Esporte paralímpico: uma estratégia metodológica de inclusão através do programa residência pedagógica na educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 27, e.14224, p. 1-13, 2023.





**ABORDAGEM E SISTEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO LUTAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA COM UMA UNIDADE  
DIDÁTICA**

**APPROACH AND SYSTEMATIZATION OF FIGHTING CONTENT IN  
EARLY CHILD EDUCATION: THE EXPERIENCE WITH A DIDACTIC UNIT**

**ABORDAJE Y SISTEMATIZACIÓN DEL CONTENIDO LUCHAS EN LA  
EDUCACIÓN INFANTIL: LA EXPERIENCIA CON UNA UNIDAD  
DIDÁCTICA**


**Renato Daniel Trusz**


<https://orcid.org/0000-0001-6917-4218> 

<http://lattes.cnpq.br/7704414928920513> 

Universidade do Estado de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)  
renato.pedagogicobc@gmail.com


**Fernanda Torres Kossmann Trusz**


<https://orcid.org/0000-0001-9532-1496> 

<http://lattes.cnpq.br/7146049801263696> 

Prefeitura Municipal de Itajaí (Itajaí, SC – Brasil)  
nandakossmann@yahoo.com.br


**Tathiana Ely da Silveira**


<https://orcid.org/0000-0002-7316-9275> 

<http://lattes.cnpq.br/7778650764645936> 

Jardim de Infância Waldorf Casa Ametista (Porto Alegre, RS – Brasil)  
tathinz@yahoo.com.br

**Marcos Paulo Vaz de Campos Pereira**

<https://orcid.org/0000-0003-1102-4713> 

<http://lattes.cnpq.br/3591275810968880> 

Universidade do Estado de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)  
marcosp.pereira46@gmail.com

**Resumo**

O relato de experiência tem como objetivo verificar a aplicabilidade do conteúdo lutas dentro da educação infantil. Para tanto, o planejamento das aulas foi realizado por meio de Unidades Didáticas. Esta proposta foi realizada por meio de jogos de oposição, com um grupo de 14 crianças de 5 a 6 anos de idade. Ademais, as crianças conseguiram praticar os jogos de oposição, compreendendo as regras e respondendo às exigências motoras de cada jogo. Em relação aos conceitos, as crianças conseguiram diferenciar as lutas das brigas, inclusive identificando as modalidades apresentadas. Após a aplicação da Unidade Didática e avaliação da mesma, constata-se que os preconceitos em relação ao ensino das lutas na Educação Física não se justificam. Em síntese, o êxito da experiência possivelmente deveu-se em função de o conteúdo ser aplicado de forma planejada e sistematizada, utilizando-se de avaliação, tanto das crianças quanto da proposta da Unidade Didática.

**Palavras-chave:** Educação Física; Educação Infantil; Jogos e Brincadeiras de Oposição; Lutas.

**Abstract**



The experience report aims to verify the applicability of fighting content within early childhood education. Therefore, the planning of the classes was done through Didactic Units. This proposal was made through opposition games, with a group of 14 children from 5 to 6 years old. In addition, the children were able to practice the opposition games, understanding the rules and responding to the motor requirements of each game. Regarding the concepts, children can differentiate fights from struggles, including identifying the presented modalities. After the application of the Didactic Units and its evaluation, it is verified that the prejudices about teaching fights in physical education are not justified. In summary, the experience's success was possibly because the content was applied in a planned and systematized way, using evaluation, both children and of the Didactic Units proposal.

**Keywords:** Physical Education; Early Child Education; Opposition Games and Plays; Fighting.

### Resumen

El relato de experiencia tiene como objetivo verificar la aplicabilidad del contenido luchas dentro de la educación infantil. Para ello, la planificación de las aulas fue realizada por medio de Unidades Didácticas. Esta propuesta se realizó a través de partidos de oposición, con un grupo de 14 niños de 5 a 6 años de edad. Además, los niños consiguieron practicar los juegos de oposición, comprendiendo las reglas y respondiendo a las exigencias motoras de cada juego. En cuanto a los conceptos, los niños logran diferenciar las luchas de las peleas, incluso identificando las modalidades presentadas. Después de la aplicación de la Unidades Didácticas y su evaluación, parece que los prejuicios respecto a la enseñanza de las luchas en Educación Física no están justificados. En resumen, el éxito de la experiencia posiblemente se debió a que los contenidos se aplicaron de forma planificada y sistematizada, utilizando la evaluación, tanto de los niños como de la propuesta de la Unidade Didáctica,

**Palabras clave:** Educación Física; Educación Infantil; Juegos y Jugadas de Oposición; Luchas.

## INTRODUÇÃO

As lutas representam uma rica unidade temática a ser desenvolvida nas aulas de educação física, visto que podem promover a formação humana integral da criança dentro da escola (BRASIL, 2017). Por apresentarem-se difundidas em várias manifestações pelo mundo, como esportes e artes marciais (REID; CROUCHER, 2004), caracterizam-se como um conteúdo repleto de possibilidades educativas pertencente à cultura corporal de movimento.

Acerca desta unidade temática, a proposta curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) apresenta as lutas como disputas de oposição entre oponentes, em que se estabelecem por aspectos morais, contemplando conceitos filosóficos a fim de contribuir com o desenvolvimento integral do ser humano. Referenciado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), este conteúdo é apresentado tendo um conceito similar à proposta de Santa Catarina, por disputas entre adversários através de técnicas desenvolvidas a partir dos vários tipos de manifestações (judô, karatê, capoeira, dentre outras).

É importante ressaltar que apesar das lutas estarem presentes no contexto escolar alguns fatores afastam o seu ensino, como o preconceito decorrente da associação das lutas a violência, restringindo assim sua abordagem nesse contexto (OLIVIER, 2000). Além disso, parte dos professores não apresentam o conteúdo por razões como: não terem alguma vivência de lutas em sua formação inicial (Licenciatura ou Graduação); não serem praticantes; e até mesmo





por considerarem não haver benefícios aos alunos (GALATTI, 2015; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2008; PAES, 2006; RUFINO; DARIDO, 2012; PEREIRA et al., 2021).

Por outro lado, quando o conteúdo é aplicado, alguns professores não têm um cuidado com o trato pedagógico, apresentando-o de maneira analítica e priorizando somente gestos motores por meio de repetições de técnicas, o que culmina em uma limitação na gama de possibilidades de abordá-lo (GALATTI; CIRINO; SCAGLIA, 2015; PAES, 2006;). Tamanhos equívocos sobre o ensino das lutas na escola, também contribuem para não haver uma produção científica expressiva, corroborando ainda mais para a manutenção dos preconceitos em relação a este conteúdo (CORREIA; FRANCHINI, 2010).

Apesar dos resultados encontrados nas pesquisas citadas acima, autores apresentam propostas para o ensino das lutas nas aulas de Educação Física priorizando o jogo como uma estratégia de ensino, e contemplando para a diversidade do conteúdo. Olivier (2000) apresenta o ensino das lutas organizado por sequências de jogos de oposição, sendo jogos: de rapidez, de conquista de objetos, de conquista de territórios, de desequilíbrio, e de imobilização. Seguidamente, Gomes (2008) em sua proposta que se baseia em princípios condicionantes, apresenta também o conteúdo por meio de jogos de oposição, sendo caracterizados por: contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade e oponente/alvo. Por outro lado, Breda e colaboradores (2010), com respaldo na pedagogia do esporte, apresentam uma proposta utilizando jogos gerais adaptados e jogos mais específicos, onde os elementos técnico-táticos das modalidades são priorizados.

Compreendendo que a função da Educação Física escolar é tratar do conhecimento da cultura corporal e integrar a criança neste mundo da cultura física proporcionando possibilidades dela contribuir com o processo de construção desta cultura (DAOLIO, 1996; ALVES JUNIOR, 2006; NEIRA; NUNES, 2008; SOARES et al., 1992) justifica-se o trabalho com o conteúdo proposto, pois as manifestações de lutas são compreendidas como produções humanas carregadas de significados construídos historicamente e que estabelecem relações constantes com e nas sociedades onde estão inseridas (NASCIMENTO, 2008).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como objetivo desenvolver a criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Acredita-se, assim, que o tema abordado pode contribuir para este desenvolvimento integral, pois brincar e jogar por





meio das lutas desenvolve fatores físicos e intelectuais, além de fatores emocionais e morais presentes historicamente no conteúdo das lutas (FERREIRA, 2006).

Este estudo é resultado do trabalho de conclusão de curso de especialização em Educação Física Escolar. Destaca-se que a temática foi escolhida em virtude do interesse das crianças do grupo em questão. O interesse dos pesquisadores se deu no sentido de atender o desejo do grupo de crianças, diversificando os conteúdos comumente abordados na educação infantil e assim promover o enriquecimento dos saberes produzidos quanto à educação física escolar. Outro motivo plausível é o de ser um conteúdo que promove, por si só, a reflexão sobre a violência como também sobre o respeito e a ajuda ao próximo. Estes aprendizados podem ser considerados de grande importância desde a educação infantil, visto que não ocorrem de forma espontânea e necessitam ser apresentados às crianças com intencionalidade pedagógica (BRASIL, 2017).

Identifica-se alguns trabalhos realizados com lutas nas escolas, contudo a experiência junto a crianças da educação infantil ainda é escassa. Alguns destes defendem que a temática deve ser abordada em todas as etapas da educação, da educação infantil ao ensino médio, porém identificou-se poucos em que o conteúdo foi utilizado (ARAÚJO et al., 2019; TRUSZ; TRUSZ, 2019; PEREIRA et al., 2019). Dessa forma, o objetivo deste relato foi verificar a aplicabilidade do conteúdo lutas dentro da educação infantil, compartilhando a experiência da prática docente e, dessa forma, espera-se enriquecer a discussão acerca da utilização deste conteúdo no contexto educacional através do confronto frente às justificativas colocadas na literatura para não utilização deste no âmbito escolar.

## MÉTODO

Com o objetivo de verificar a aplicabilidade do conteúdo de lutas para a educação infantil foi realizada uma pesquisa qualitativa e descritiva (MINAYO, 2014; TRIVIÑOS, 1987) configurando-se como um relato de experiência, por apresentar uma intervenção pedagógica através da criação e aplicação de uma Unidade Didática. Relatos de experiência, os quais são uma descrição da prática pedagógica desenvolvidos por professores, podem contribuir para a formação inicial e continuada de professores, além de contribuir para a divulgação de experiências bem-sucedidas realizadas com os alunos em diferentes contextos escolares (NOGUEIRA; FARIAS; MALDONADO, 2017).





Baseando-se na proposta formulada por Costa, Rossetto Júnior e D'Ângelo (2012) para realização de um planejamento autêntico, foi elaborada uma Unidade Didática com a temática das lutas. Uma Unidade Didática, segundo os autores, se caracteriza por uma série ordenada e articulada de atividades que possibilitem concretizar os ideais do currículo ao contexto escolar de cada professor, pensando sempre em contemplar o aprendizado nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

A Unidade Didática construída foi aplicada em um Núcleo de Educação Infantil da rede municipal de educação de Balneário Camboriú no ano letivo de 2010, no qual um dos pesquisadores é professor de Educação Física. O grupo de estudo foi composto por 14 crianças de 5 a 6 anos de idade, sendo 8 meninos e 6 meninas. Uma das meninas possui Síndrome de Down. Este grupo foi escolhido intencionalmente, em função do número de crianças na turma (maior quantidade) e da disponibilidade de horário dos professores.

**Quadro 1** – Expectativas de Aprendizagem da Unidade Didática

<b>Dimensão</b>	<b>Expectativa</b>
Procedimentos	P1. Praticar jogos de oposição
Conceitos	C1. Identificar a diferença entre brigas e lutas C2. Identificar algumas modalidades de lutas presentes na cultura corporal, reconhecendo elementos básicos que as diferenciam (Sumo, Esgrima, Judô)
Atitudes	A1. Respeitar, aceitar e confiar no colega com o qual se luta. A2. Ajudar o colega a aprender a lutar. A3. Respeitar as regras do jogo.

**Fonte:** construção dos autores.

Acerca de algumas definições sobre o conteúdo das lutas na Educação Física escolar, Gomes e colaboradores (2010) as definem como práticas corporais, com ações defensivas e ofensivas imprevisíveis, que ocorrem em um espaço pré-definido simultaneamente com um alvo móvel, no caso, o oponente. É relevante ressaltar que para que estas ações simultâneas ocorram deve-se utilizar de estratégias com técnicas (golpes) (BRASIL, 2017). Deste modo, fez-se a escolha das atividades a serem trabalhadas na Unidade Didática pensando na possibilidade da aplicação na educação infantil, procurando restringir técnicas e jogos onde o risco de lesões fosse maior. Trabalhou-se com jogos de oposição selecionando alguns conceitos básicos das lutas, o que as diversas modalidades possuem em comum, mas





também identificando especificidades de algumas delas, sem buscar a especialização do movimento, somente suas características e seus objetivos.

Em um primeiro momento, então, foram utilizadas imagens para diagnosticar o quanto as crianças conheciam sobre o assunto e, também, contextualizar o conteúdo para que sua prática tivesse um maior significado.

Para a definição das expectativas de aprendizagem no campo dos procedimentos, foram escolhidas atividades em que o nível de exigência motora e cognitiva respeitasse o estágio de desenvolvimento das crianças, conforme mostrado no Quadro 1. Dessa forma, os conteúdos foram jogos de regras simples que utilizavam o princípio de oposição presente nas lutas. O método de avaliação utilizado para o campo dos procedimentos foi à observação, que foi registrada em diário de campo, conforme descrito no Quadro 2.

Dentro das expectativas de aprendizagem no campo dos conceitos, conforme mostrado no Quadro 1, o que se buscou além da diferenciação de brigas e lutas foi o reconhecimento de algumas lutas pertencentes à cultura corporal que apresentassem características distintas, facilitando assim a compreensão de seus elementos básicos pelas crianças. Os métodos de avaliação utilizados para os objetivos conceituais foram: observação, registrada em diário de campo e avaliação individual, onde eram registradas as manifestações e comentários das crianças durante a exibição das fotos e vídeos e, também, ao serem questionados pelo professor, tendo como indicadores o número de respostas corretas, conforme descrito no Quadro 2. A avaliação individual se deu na forma de identificação de imagens numeradas de 1 a 12, das quais três se referiam ao judô, duas à esgrima, duas ao sumô, uma ao karatê e quatro mostravam brigas. Cada criança deveria identificar se era briga ou luta e, no caso de luta, informar qual era a luta em questão. As respostas foram anotadas em uma planilha.

Em relação às expectativas de aprendizagem no campo das atitudes, a avaliação se deu na forma de observações, sendo que os indicadores eram número de conflitos decorrentes do não cumprimento da regra e/ou das atitudes adversas às esperadas, e que eram registradas no diário de bordo, conforme descrito no Quadro 2.

**Quadro 2** – Avaliação e Indicadores das expectativas de aprendizagem

<b>Expectativa</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Indicadores</b>
P1	Observação	Execução de movimentos exigidos pela luta para não ser derrotado pelo oponente







C1	Observação	Respostas corretas ao observar fotos e vídeos
	Avaliação Individual	Identificações corretas das imagens mostradas
C2	Observação	Respostas corretas ao observar fotos e vídeos
	Avaliação Individual	Identificações corretas das imagens mostradas
A1	Observação	Participação e escolha de diferentes colegas para as lutas/jogos
A2	Observação	Cooperação durante as lutas/jogos
A3	Observação	Cumprimento das regras durante as lutas/jogos

**Fonte:** construção dos autores

A Unidade Didática teve a duração de quatro aulas, as quais foram aplicadas por um pesquisador enquanto o outro as registrava. A avaliação individual foi realizada em um quinto encontro, fora da aula de Educação Física.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresenta-se aqui os resultados referentes às expectativas de aprendizagem propostas na Unidade Didática bem como algumas conclusões quanto a estes achados. Em um segundo momento são realizadas algumas reflexões em relação aos preconceitos identificados na literatura em relação aos resultados deste estudo.

O Quadro 3 apresenta um resumo da Unidade Didática, contendo uma breve descrição de cada aula e das observações feitas pelos pesquisadores que foram anotadas no diário de bordo:

**Quadro 3** – Descrição da Unidade Didática

Aula	Desenvolvimento	Observações
1 <sup>a</sup>	Feito diagnóstico, através de uma roda de conversa, e apresentação de vídeos e imagens, do que as crianças conheciam sobre luta e briga, bem como apresentadas algumas modalidades de lutas presentes na cultura corporal (judô, capoeira, sumô) para que elas as identificassem. As crianças realizaram o jogo de oposição puxa-puxa, em duplas, com o objetivo de fazer o oponente retirar um dos pés do chão.	As crianças manifestaram interesse nos vídeos apresentados, manifestando-se verbalmente sobre o que estavam vendo. A definição de brigas e lutas por parte delas diz respeito sobre machucar ou não. As crianças identificaram a capoeira, e o sumô, embora não soubessem pronunciar corretamente o nome da luta. Quando apresentado o judô, elas fizeram referência ao nome karatê.





		<p>Ao realizar os jogos, todas manifestaram compreender o princípio que se apresentava nestes.</p> <p>Não houve incidência de conflito nesta aula.</p>
2 <sup>a</sup>	<p>Foram mostrados vídeos com a esgrima e com o karatê, para que as crianças pudessem conhecer mais duas lutas presentes na cultura corporal.</p> <p>Junto com as crianças, através de roda de conversa, foi questionado se era possível praticar a esgrima na aula, uma vez que elas manifestaram interesse nesta luta/jogo. As crianças adaptaram a luta para aquele momento e todos praticaram o jogo de esgrima com balões. Após, foi praticado a luta/jogo de sumô.</p>	<p>O interesse por parte das crianças na temática das lutas continuou grande. As respostas delas sobre como praticar lutas na escola bem como a criação de regras para que as mesmas pudessem ocorrer revelaram o interesse que elas têm em executar os jogos de oposição.</p> <p>Houve a incidência de apenas um conflito no jogo de esgrima, mas que ao final da aula a criança que havia se machucado revelou que não houve intenção por parte do colega de machucá-lo.</p>
3 <sup>a</sup>	<p>Feita roda de conversa com as crianças para identificar o que elas lembravam sobre as aulas anteriores.</p> <p>As crianças praticaram o jogo de sumô com a área demarcada, onde o objetivo era empurrar o oponente para fora da área e depois praticaram o jogo de judô (luta de joelhos), onde o objetivo era derrubar o oponente no colchão.</p>	<p>O jogo de sumô foi apreciado por todas as crianças, que demonstraram compreender o objetivo da mesma através das ações motoras.</p> <p>A luta de joelhos foi compreendida por elas, que demonstraram durante a prática a resistência para não serem derrubadas enquanto tentavam derrubar seus oponentes.</p> <p>Não houve conflitos durante as aulas.</p>
4 <sup>a</sup>	<p>A ênfase foi dada em atividades que utilizam princípios do judô, onde as crianças realizaram a luta de solo e depois foi feita a instrução sobre o trabalho de imobilização, através de um novo jogo, de segurar o colega deitado de costas no colchão.</p>	<p>O entendimento do princípio de oposição presente na luta de solo que as crianças executaram foi muito bem compreendido. Elas proporcionaram resistência para não serem derrubadas, procurando sempre derrubar o oponente.</p> <p>O jogo de imobilizar o colega no chão não foi totalmente compreendido em um primeiro momento, mas as crianças perceberam o esforço que é necessário para sair da imobilização e para imobilizar o colega. Após ser demonstrada uma forma mais eficiente de imobilizar um oponente, todas crianças procuraram repeti-la, obtendo assim um maior sucesso.</p> <p>As regras colocadas para que houvesse segurança das crianças foram seguidas durante as lutas.</p>

**Fonte:** construção dos autores

Por meio da avaliação das expectativas de aprendizagem, utilizando-se dos métodos e indicadores apresentados no Quadro 2, chegamos aos seguintes resultados:





As crianças conseguiram praticar os jogos de oposição, compreendendo as regras e respondendo às exigências motoras de cada jogo. Ao praticar a primeira atividade, o “puxa-puxa”, as crianças buscaram a melhor posição para não serem desequilibradas pelos oponentes. No jogo sumô, as crianças buscaram empurrar o oponente enquanto cuidavam para não serem empurradas para fora da área de luta. No jogo esgrima, que foi adaptado pelas crianças, todos buscaram tocar o tórax e o abdômen do oponente. Nos jogos do judô, percebeu-se que as crianças buscavam derrubar e não ser derrubadas, assim como manter o oponente de costas no chão e tentar sair da imobilização. Foi observado que em todos os jogos houve muito equilíbrio, inclusive nas disputas entre meninos e meninas.

A partir das observações realizadas quanto aos objetivos procedimentais constata-se que a adaptação de lutas, através de brincadeiras e jogos de oposição, em que se preservavam princípios básicos referentes a estas, permitiu que as crianças participantes executassem os movimentos necessários em atendimento aos objetivos. Nesse sentido, entende-se que na idade de cinco a seis anos as crianças já são capazes de usufruir deste conteúdo visto que foi perceptível aos pesquisadores o ajuste de movimentos necessários às atividades propostas.

Em relação aos conceitos, durante as aulas as crianças conseguiram diferenciar as lutas das brigas, inclusive identificando as modalidades apresentadas, com exceção ao judô que foi confundido com o karatê. Ao realizar a avaliação individual com 11 crianças que estavam presentes no dia, a identificação das imagens como sendo brigas ou lutas apresentou-se da seguinte forma: 10 crianças identificaram corretamente as imagens 7, 9 e 12(91%); 9 crianças identificaram corretamente as imagens 1, 2, 3, 4, 10 e 11 (81%); 8 crianças identificaram corretamente as imagens 5 e 8 (72%); e 7 crianças identificaram corretamente a imagem 6(63%), sendo que das 4 crianças restantes, duas não classificaram esta imagem como briga ou luta. A média geral de acertos foi de 81% para as imagens que continham brigas e de 80,6% para as imagens que continham lutas.

Ao serem questionadas durante toda a Unidade Didática sobre as diferenças entre brigas e lutas, surgiram as seguintes respostas: *“na luta a gente não se machuca”, “na luta a gente não bate de verdade!” É de mentira”, “luta só pode ser duas pessoas e as brigas podem ser várias. A luta não machuca e a briga sim”, “na briga se machuca porque o outro quer machucar. Na luta tem proteção, tem colchonete...” e “Na briga um espanca o outro e a luta não”.*





A partir destas respostas, podemos destacar dois elementos relevantes para as crianças quanto à definição de lutas e brigas. O primeiro diz respeito à questão da integridade física, onde percebemos que a luta é considerada como um jogo, uma brincadeira onde não se pode machucar o companheiro. Nesse sentido, o que começa a surgir, mesmo que as crianças não sejam capazes de nomear ainda, é o conceito de regra a partir do momento em que é citado o número de participantes e as condições de segurança para a prática. O segundo elemento diz respeito à intencionalidade da agressão, uma vez que as crianças buscam perceber o sentimento expresso em algum rosto que esteja na imagem.

A identificação das modalidades trabalhadas apresentou-se da seguinte forma na avaliação individual: o karatê apresentou 54,5% de identificações positivas, seguido da esgrima que apresentou 40,9%, o sumô apresentou 22,6% e o judô apresentou 6,06%. Dentre as identificações do judô, destaca-se que 54,5% das crianças identificaram as imagens como karatê, o que pode ser explicado pelo fato de as vestimentas usadas para a prática serem iguais e até mesmo existir semelhança entre as técnicas das duas lutas, uma vez que no judô há o predomínio de projeções e imobilizações enquanto no karatê, apesar de haver o predomínio de socos e chutes também existem projeções.

Mediante estes resultados percebe-se que as crianças deste estudo foram capazes de perceber características que diferenciam práticas ou comportamentos. A ampliação desse repertório de jogos e brincadeiras proposta de forma intencional pelos professores pode possibilitar a ampliação do conhecimento de mundo das crianças permeando saberes em campos de experiência como "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos" e "Escuta, fala, pensamento e imaginação" (BRASIL, 2017), visto que as mesmas puderam conhecer práticas de luta presentes na cultura corporal de movimento, analisar e refletir acerca de sentimentos expressos nas imagens além de expressar suas opiniões nos momentos de roda de conversa ou individualmente com o professor.

Na avaliação das atitudes observou-se bastante respeito entre as crianças, com somente uma incidência de machucado, ocasionado de forma não intencional, e até mesmo de pouquíssimas reclamações advindas delas sobre o colega ter puxado, empurrado, encostado com intencionalidade de ferir. Todos tiveram muito cuidado e ajudaram bastante as crianças que identificaram ser mais frágeis como a menina com Síndrome de Down que tem uma estatura menor.





A compreensão decorrente das questões atitudinais é que as crianças possuíam a capacidade de identificar comportamentos inadequados ao participar dos jogos e brincadeiras de luta, assim como adotar posturas de autocuidado e cuidado com o colega que estivesse participando junto.

Em conclusão acerca da reflexão quanto às expectativas de aprendizagem, com exceção da identificação das modalidades (Expectativa C2), todas as outras foram contempladas. O pequeno número de aulas pode ser considerado um fator determinante para este resultado visto que mesmo configurando uma prática diferenciada e de fácil entendimento das crianças para sua realização, o pouco tempo de vivência das crianças com as lutas pode não ter sido suficiente para que estes conhecimentos fossem consolidados.

Neste segundo momento, faz-se importante correlacionar a experiência decorrente da aplicação da Unidade Didática com as justificativas apresentadas pela literatura para a não apresentação da temática no âmbito escolar, sendo estas: a violência/agressividade, a falta de infraestrutura e a falta de formação específica em alguma modalidade.

A primeira, referente à violência e agressividade, não se apresentou como um fator determinante para a não utilização do conteúdo na escola. É importante destacar que os resultados indicaram um movimento contrário ao surgimento e reprodução de comportamentos agressivos. Entretanto, entende-se que é necessário o professor estar ciente que a criança está inserida em uma cultura onde as práticas corporais estão acessíveis de diversas formas (televisão, jornais, revistas, videogames etc.). O esporte, a dança e as lutas estão presentes em boa parte da programação da televisão aberta, seja em programas específicos, noticiários e transmissões ao vivo, ou até mesmo dentro da grade de programação infantil, inseridos em desenhos e programas para esta faixa etária.

Mais especificamente no caso das lutas, o que se percebe na grade de programação para as crianças são desenhos onde predominam cenas com brigas e até mesmo violência em alguns casos (Homem Aranha, Ben 10, Três Espiãs, Dragon Ball Z, etc). Segundo Giassi e Pires (2004), ao investigar a relação entre o comportamento agressivo/violento de alunos dos ensinos fundamental e médio em uma escola de Santa Catarina, a televisão por si só não é determinante para que as crianças se tornem agressivas, mas também o contexto social em que estas estão inseridas. Nesse sentido é de grande importância a abordagem destas questões pelo professor frente às crianças de modo que estas possam no mínimo refletir





acerca do conteúdo audiovisual a que tem acesso de modo que as relações envolvendo agressões e violência presentes não sejam consideradas normais.

Além disso, é importante ressaltar que preconceitos referentes ao ensino das lutas na escola ainda se fazem muito presentes, uma vez que em estudos similares, professores apresentam que o estigma da sociedade relacionando lutas com violência permanece, e cabe ao professor apresentar os benefícios das lutas e conscientizar as crianças, os pais e demais membros frequentes do contexto escolar em que as lutas são tematizadas (RUFINO; DARIDO, 2012; PEREIRA et al. 2020). Assim, esse movimento se faz necessário por parte do professor de modo que a tematização das lutas possa ser concretizada, e com isso contribuir com o desenvolvimento integral da criança e com a transformação social do contexto escolar (CIRINO; PEREIRA; SCAGLIA, 2013; PEREIRA et al., 2016).

A segunda justificativa, referente à falta de infraestrutura para a prática e materiais específicos que poderiam inclusive representar risco para as crianças (RUFINO; DARIDO, 2012; PEREIRA et al., 2020; PEREIRA et al., 2021) foi resolvida com algumas medidas de prevenção que foram tomadas e pensadas durante todo o planejamento e realização das aulas. Selecionando atividades que oferecessem menores riscos, com a criação de regras de conduta para a prática das lutas e implementação de estratégias para um melhor desempenho do grupo de crianças. Os resultados identificados neste estudo alinham-se à escassa literatura como os documentos norteadores ou estudos que apresentam justificativas fundadas em experiências práticas bem sucedidas com a temática lutas, os quais tendem a apresentar alternativas pedagógicas voltadas a confecção de materiais e jogos que não necessitam de uma infraestrutura e materiais mais específicos para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra, como também, jogos os quais minimizem possíveis riscos à segurança dos alunos (SCAGLIA, 2007; BRASIL, 2017; PEREIRA; FARIAS, 2020; SILVA et al., 2020).

Por fim, a última faz referência ao fato de os professores não possuírem conhecimento acerca do conteúdo lutas. Esta justificativa demonstrou-se infundada visto que para a proposição da Unidade Didática, os professores necessitaram buscar informações acerca das modalidades apresentadas às crianças. Além disso, a adequação dos jogos necessitou ser pensada em relação à realidade da educação infantil, o que demandou apropriação de conhecimentos relacionados à esta etapa da educação básica em documentos norteadores. Nesse sentido a adaptação das lutas através de jogos e brincadeiras assim como o planejamento, implementação e avaliação da Unidade Didática, levando em consideração a





proposição de objetivos de aprendizagem procedimentais, conceituais e atitudinais, não necessitou de saberes prévios envolvendo a prática de arte marcial por parte dos professores, mas sim o conhecimento dos fins educacionais e o estudo envolvendo temática e faixa etária em questão.

Em consonância, a literatura sobre lutas, desde artigos empíricos, relatos de experiência, propostas pedagógicas e livros com cunho didático estão em ascensão e, com isso, auxiliando os professores a sistematizarem a temática a partir do currículo, dos conteúdos específicos, do desenvolvimento humano da criança e do método a ser adotado (OLIVIER, 2000; CARREIRO, 2005; CIRINO; PEREIRA; SCAGLIA, 2013; RUFINO; DARIDO, 2013; GALATTI; CIRINO; SCAGLIA, 2015; BRASIL 2017; PEREIRA et al., 2019).

Mediante as reflexões apresentadas, entende-se que a abordagem de um conteúdo como as lutas no âmbito da educação infantil apresenta desafios, contudo, aqueles apresentados pela literatura puderam ser superados através do empoderamento dos professores de Educação Física envolvidos, os quais colocaram-se como responsáveis por buscar informações, justificativas, estratégias e fundamentação teórico-prática para que este processo fosse possível de ser realizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência exitosa envolvendo a abordagem e o trato metodológico do conteúdo lutas no âmbito da educação infantil é possível identificar algumas especificidades que contribuíram para isto e que podem vir a contribuir na construção de outras práticas nesse nível de ensino.

Como facilitadores, pode-se citar o vínculo construído entre a professora de Educação Física e as crianças e, também, a quantidade de crianças no grupo. Enquanto o vínculo construído entre a professora e o grupo favoreceu na utilização de uma metodologia crítica onde as crianças puderam expor suas impressões e opiniões acerca das lutas, participando ativamente das rodas de conversa e discussões. O número reduzido de crianças no grupo possibilitou que estes momentos de Educação Física fossem mais dialogados, uma vez que as crianças podiam vivenciar a sua brincadeira de luta e observar atentamente a das outras.

Como principal fator limitador, conclui-se que o número de aulas propostas para a tematização foi insuficiente visto que cada prática apresentada poderia ser abordada por





mais tempo durante a Unidade Didática. Dessa forma, entende-se que as expectativas de aprendizagem no campo dos conceitos podem ser atingidas de forma mais significativa.

Sugere-se a realização de outras experiências envolvendo as lutas de modo a contemplar modalidades distintas (cabo de guerra, capoeira, boxe, dentre outras), outras faixas etárias da educação infantil e ensino fundamental, além de grupos com mais crianças. Além disso, a utilização de vídeos gravados pelas crianças, depoimentos de demais membros da comunidade escolar como famílias e outros professores também podem auxiliar no processo de avaliação tanto da Unidade Didática quanto de futuros estudos. Espera-se que a realização de novas experiências como essa possam auxiliar na construção de saberes que auxiliem professores e futuros professores no seu dia a dia proporcionando uma Educação Física cada vez mais enriquecida culturalmente nas escolas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. Discutindo a violência nos esportes de luta: a responsabilidade do professor de educação física na busca de novos significados para o uso das lutas como conteúdo pedagógico. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA ANPUH-RJ, XII, 2006. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUH, 2006.

ARAÚJO, Leandro Pereira e colaboradores. Artes marciais na educação infantil: desafios e possibilidades. **Retratos da escola**, v. 13, n. 26, p. 555, 2019.

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

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BREDA, Marcos e colaboradores. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

CARREIRO, Eduardo Augusto. Lutas. In: DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física escolar**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005

CIRINO, Cirino; PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos; SCAGLIA, Alcides José. Sistematização dos conteúdos das lutas para o ensino fundamental: uma proposta de ensino pautada nos jogos. **Revista mineira de educação física**, v. esp., n. 9, p. 221-227, 2013.

CORREIA, Walter Roberto; FRANCHINI, Emerson. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2010.







COSTA, Caio Martins; ROSSETO JÚNIOR, Adriano José; D'ANGELO, Fábio Luiz. **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional**: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2012.

DAÓLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista paulista de educação física**, n. supl. 2, p. 40-42, 1996.

FERREIRA, Heraldo Simões. As lutas na educação física escolar. **Revista de educação física**, v. 75, n. 135, p. 36-44, 2006.

GALATTI, Larissa Rafaela. A contribuição da pedagogia do jogo para o ensino das lutas na educação física escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DOS JOGOS DESPORTIVOS, 5, 2015. **Anais...**Belo Horizonte, MG: CREF/MG, 2015.

GALATTI, Larissa Rafaela; CIRINO, Carolina; SCAGLIA, Alcides José. Reflexões metodológicas do ensino para o processo de iniciação esportiva das lutas. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira (Org.). **Educação física e esporte**: convergindo para novos caminhos. Florianópolis, SC: UDESC, 2015.

GIASSI, Rita Cássia; PIRES, Giovani de Lorenzi. Estudo das possíveis relações entre comportamentos agressivos/violentos de escolares e a programação da televisão. **Motrivivência**, v. 16, n. 23, p. 143-168, 2004.

GOMES, Mariana Simões Pimentel. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas**: contextos e possibilidades. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

GOMES, Mariana Simões Pimentel e colaboradores. Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 207-227, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do; ALMEIDA, Luciano de. A tematização das lutas na educação física escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, v. 13, n. 3, p. 91-110, 2008.

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do. Organização e trato pedagógico do conteúdo de lutas na educação física escolar. **Motrivivência**, v. 20, n. 31, p. 36-49, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2008.

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.





OLIVIER, Jean-Claude. **Das brigas aos jogos com regras**: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: especialização esportiva precoce. In: TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos e colaboradores. O jogo como estratégia pedagógica para o ensino da educação física escolar no 5º ano do ensino fundamental I. **Corpoconsciência**, v. 20, n. 1, p. 1-8, 2016.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos e colaboradores. Educação física infantil e o jogo de faz de conta como estratégia pedagógica, **Caderno de educação física e esporte**, v. 17, n. 2, p. 1-8, 2019.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos e colaboradores. Jogo como estratégia de ensino: tematizando a prática de lutas na escola. **Retratos da escola**, v. 14, n. 28, p. 207-221, 2020.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos e colaboradores. Lutas na escola: estratégias de ensino de professores de educação física. **Journal of physical education**, v. 32, p 1-11, 2021.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Professores de Educação Física e o jogo: reflexões no contexto escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 82-90, 2020.

REID, Howard; CROUCHER, Michael. **O caminho do guerreiro**: o paradoxo das artes marciais. São Paulo: Cultrix, 2004.

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, 2012.

\_\_\_\_\_. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. **Conexões**, v. 11, n. 1, p. 145-170, 2013.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SCAGLIA, Alcides José. **Referencial curricular da educação básica das escolas públicas municipais de Franca**. Franca, SP: Secretaria Municipal de Educação de Franca, 2007.

SILVA, Jaqueline e colaboradores. Ensino das lutas na educação física escolar: um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz, **Revista prática docente**, v. 5, n. 2, p. 823-842, 2020.

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





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

TRUSZ, Renato Daniel; TRUSZ, Rodrigo Augusto. Abordando o judô na educação infantil: relato de experiência. **Cadernos de formação RBCE**, v. 10, n. 2, p. 8-20, 2019.

**Dados do primeiro autor:**

Email: renato.pedagogicobc@gmail.com

Endereço: Rua 1301, 352, apto. 901, Balneário Camboriú, SC, CEP: 88330-795, Brasil.

Recebido em: 01/09/2021

Aprovado em: 24/11/2022

**Como citar este artigo:**

TRUSZ, Renato e colaboradores. Abordagem e sistematização do conteúdo lutas na educação infantil: a experiência com uma unidade didática. **Corpoconsciência**, v. 27, e.12927, p. 1-17, 2023.





## DO PALCO AO TÚMULO: COMPREENSÕES SOBRE MORTES DE FISCULTURISTAS EM COBERTURAS JORNALÍSTICAS

### FROM THE STAGE TO THE GRAVE: UNDERSTANDINGS OF BODYBUILDER DEATHS IN NEWS COVERAGE

### DEL ESCENARIO A LA TUMBA: COMPRENSIÓN DE LAS MUERTES DE CULTURISTAS EN LA COBERTURA DE NOTICIAS

**Eduardo Pinto Machado**


<https://orcid.org/0000-0002-1137-8442> 


<http://lattes.cnpq.br/8552961506497395> 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS – Brasil)

[eduardo.machado@ufrgs.br](mailto:eduardo.machado@ufrgs.br)

**Alan Camargo Silva**

<https://orcid.org/0000-0003-1729-5151> 

<http://lattes.cnpq.br/0220960603229593> 

Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ – Brasil)

[alancamargo10@gmail.com](mailto:alancamargo10@gmail.com)

#### Resumo

O presente estudo objetivou compreender como especificamente os jornais e revistas online abordam a morte de fisiculturistas. A partir de uma pesquisa documental, houve a análise de conteúdo de 22 reportagens publicadas entre os anos de 2015 e 2021. Os resultados indicaram que as notícias abordam a utilização indevida ou exacerbada de anabolizantes, sugerem uma aproximação entre os atletas e os praticantes comuns de atividade física no que se refere ao uso dos produtos e, por fim, culpabilizam os fisiculturistas mortos pelas supostas "bombas". Conclui-se que as enunciações midiáticas indicam um tipo ideal e moral de "viver" e "morrer" dos fisiculturistas, o que leva uma forma de construção social sobre esse esporte, a partir de certos preconceitos, discriminações ou estigmas que colocam em xeque a pluralidade de "ser corpo" e as próprias normas de beleza ou de saúde das sociedades contemporâneas.

**Palavras-chave:** Morte Súbita; Esportes; Anabolizantes; Fisiculturismo; Meios de Comunicação de Massa; Antropologia.

#### Abstract

This study aimed to understand how online newspapers and magazines addresses the death of bodybuilders. From a documental research, there was a content analysis of 22 reports published between the years 2015 and 2021. The results indicated that the news addresses the misuse or exacerbated use of anabolic steroids, suggesting an approximation between the athletes and common practitioners of physical activity regarding the use of the products and, finally, they blame the dead bodybuilders for the supposed "juices". It is concluded that the media enunciations indicate an ideal and moral type of "live" and "die" for bodybuilders, which leads to a form of social construction about this sport, based on prejudices, discriminations or stigmas that call into question the plurality of subjectivities and the very standards of beauty or health of contemporary societies.

**Keywords:** Death Sudden; Sports; Anabolic Agents; Bodybuilding; Mass Media; Anthropology.

#### Resumen

Este estudio tuvo como objetivo comprender específicamente cómo los periódicos y revistas virtuales abordan la muerte de los culturistas. A partir de una investigación documental, se realizó un análisis de contenido de 22 informes publicados entre los años 2015 y 2021. Los resultados indicaron que la noticia aborda el uso indebido o exacerbado de los esteroides anabólicos, sugiriendo una aproximación entre los atletas y practicantes comunes de actividad física respecto al uso de los productos y, finalmente, culpan a los culturistas muertos por las supuestas



"papas". Se concluye que los enunciados mediáticos señalan un tipo ideal y moral de "vivir" y "morir" para los culturistas, lo que conduce a una forma de construcción social sobre este deporte, basada en ciertos prejuicios, discriminaciones o estigmas que colocan en duda la pluralidad de "ser un cuerpo" y los propios estándares de belleza o salud de las sociedades contemporáneas.

**Palabras clave:** Muerte Súbita; Deportes; Anabolizantes; Culturismo; Medios de Comunicación de Masas; Antropología.

## CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A morte caracteriza-se por um fenômeno biológico, histórico-político e sociocultural (RODRIGUES, 2017). Assim, o "morrer" não se constitui apenas pelo que grande parte da sociedade ocidental contemporânea entende como a "finitude da vida": a interrupção do funcionamento dos elementos físico-orgânicos do corpo. A ideia de morte precisa ser desnaturalizada a partir das condições bio-psico-sociais (MAUSS, 2015). Isso se justifica principalmente por causa da sua atual e hegemônica conotação negativa ou sombria e, na maioria das vezes, exclusivamente aceita a partir do seu caráter acidental (KÓVACS, 1992; SILVA, 2019).

Desse modo, considerando que a morte pode se tornar um tabu e de difícil compreensão/aceitação em diferentes sociedades (ELIAS, 2001), argumenta-se sobre a necessidade de investigar e debater esse tema especificamente no campo da mídia esportiva, como um acontecimento jornalístico (CRUZ, 2008). Em termos gerais, o esporte da mídia caracteriza-se pela interlocução dos interesses de diferentes atores sociais e meios de comunicação (BETTI, 2001). Dessa forma, com base em Briggs e Burke (2016), parte-se do pressuposto que televisão, rádio, revista, jornal e outras tecnologias de informação ou mídias digitais que abordam o esporte desenvolvem-se a partir das intenções imediatas, estratégias e táticas dos comunicadores que se relacionam ao contexto no qual operam e as mensagens que transmitem.

Ante o exposto, destaca-se que o fisiculturismo amador ou profissional pode ser considerado um esporte que objetiva desenvolver ou transformar o tamanho, forma, simetria, definição e qualidade estética do físico. Na maioria das vezes, o desempenho nessa modalidade esportiva, independente da categoria, requer principalmente a combinação do treinamento de força associado à nutrição e ao uso de medicamentos (MACHADO, 2020), além de adotar práticas nutricionais e farmacológicas ainda pouco estudadas pela ciência (MALLMANN; ALVES, 2018). Além disso, há um conjunto de rotinas sacrificantes, que aqui denominamos de práticas bioascéticas (MACHADO; FRAGA, 2022). São exemplos de tais





práticas os momentos em que o fisiculturista altera sua alimentação a ponto de passar fome, passar sede ou até mesmo a ponto de saturar o corpo com alimentos específicos, objetivando atingir alguma modificação corporal, uma espécie de exercício de *bodydesigner* de si mesmo (MACHADO, 2020).

Embora os praticantes e atletas de fisiculturismo demonstrem uma aparente vitalidade, beleza, desempenho e saúde, a mídia reporta eventualmente casos de óbitos de jovens que praticam esse esporte. Pode-se considerar, inclusive, que o próprio esporte de alto rendimento não pode ser relacionado diretamente à saúde (SILVA et al., 2010). No plano do senso comum, por vezes, há um discurso que apresenta o esporte como sinônimo (ou modelo) de provedor da saúde, porém tal narrativa pode ocultar uma realidade contraditória. A prática do treinamento do esporte de alto rendimento faz com que o atleta atinja o máximo de seus limites físicos e psicológicos, impactando diretamente na saúde dos atletas (VIANA; MEZZAROBA, 2013), como no fisiculturismo. Ainda que haja uma produção discursiva de uma “boa alimentação” e “prática de exercícios físicos” no referido esporte, há um submundo “clandestino” de abuso de recursos ergogênicos (MACHADO, 2020).

A produção de conhecimento acerca da morte súbita no esporte desenvolve-se eminentemente a partir de estudos quantitativos pautados na universalidade da racionalidade biomédica (WASFY et al., 2016; ALMEIDA et al., 2021). Destarte, pesquisas que investigam o “morrer” no cenário do fisiculturismo pelos referenciais teórico-metodológicos da Antropologia permitem compreender como determinados grupos sociais de dentro e de fora desse esporte concebem a vida e os riscos inerentes àquilo que praticam. Em segundo lugar, investigações qualitativas sobre como as mortes de fisiculturistas se tornam foco de reportagens da mídia revela representações de como tal esporte vem sendo compreendido pela sociedade. Por fim, argumenta-se que estudar as enunciações midiáticas sobre os falecimentos de fisiculturistas significa trazer à tona possíveis preconceitos, discriminações e estigmas que atravessam singularmente a vida dos praticantes.

Nesse contexto, destaca-se que o presente estudo objetivou compreender como especificamente os jornais e revistas online abordam a morte de fisiculturistas.

## **INSPIRAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA A PARTIR DE UM CASO JORNALÍSTICO**

Brevemente, pode-se lembrar de um caso: no campeonato de fisiculturismo Arnold Classic Australia de 2017, o atleta profissional de 26 anos de idade Dallas McCarver passou mal





em sua rotina de confrontos com os adversários. Ele já estava passando por uma infecção respiratória, que se transformou em uma bronquite em meio à época de finalização para a competição, momento no qual o sistema imunológico fica comprometido devido às práticas bioascéticas adotadas pelos atletas (MACHADO, 2020). Após 20 horas de viagem entre Estados Unidos e Austrália, Dallas McCarver chegou para a competição em péssimo estado de saúde, depletado de carboidratos, desidratado, mas com o “físico impecável” pelas lentes daqueles que vivenciam o esporte. Sobre o palco, ao fazer um giro para ficar de costas para os árbitros e exibir sua região posterior do corpo para avaliação, ele perdeu o equilíbrio e um colaborador do evento, que estava no backstage, surgiu às pressas para impedir sua queda ao chão. Naquele momento, ele foi retirado da competição devido ao mal-estar e, depois de alguns dias, veio a óbito.

O atleta Dallas McCarver era treinado por Chad Nichols, um guru do fisiculturismo que em seu cartel possui diversas vitórias e vários campeões. Do mesmo modo que Chad possui sucesso no meio, também é detentor de infortúnios. Diversos atletas que se submeteram às preparações de Chad precisaram de transplantes de órgãos, tiveram que abandonar o esporte ou vieram a óbito. Com Dallas não foi diferente: dias depois do ocorrido no Arnold Classic Austrália, seu amigo e também fisiculturista Josh Lenartowicz, ao chegar em casa, deparou-se com Dallas caído no chão da cozinha, desacordado e engasgado com comida na garganta. Josh procedeu com as manobras de reanimação, retirou a comida que o engasgava e chamou os paramédicos. Quando o socorro chegou, Dallas já estava morto.

Há suspeitas que Dallas havia utilizado insulina pouco antes do mal súbito, sofrendo uma crise hipoglicêmica e indo desesperadamente à cozinha buscar algum alimento para elevar a glicemia do sangue. Entretanto, ao consumir o alimento, seu sistema nervoso e gastrointestinal já estava colapsado, o que gerou um engasgo com o alimento e a posterior morte por asfixia.

Três semanas após sua morte, o relatório da autópsia de Dallas foi divulgado. Detectou-se a existência de uma cardiomegalia grave, comum entre usuários de esteroides anabolizantes e hormônio do crescimento. A fim de ter uma ideia da proporção da cardiomegalia, seu coração pesava cerca de 833 gramas, sendo que o coração de um homem da mesma altura de Dallas deveria pesar cerca de 300 gramas. Além da hipertrofia do coração, Dallas possuía rins e fígado aumentados. A causa do falecimento atestada em laudo foi de “evento cardíaco agudo não testemunhado”.





Muitas reportagens veiculadas na mídia sobre a morte de Dallas o relacionavam ao que se chama de um “abusador de hormônios”: sujeitos que utilizam altas doses de esteroides anabolizantes e hormônios peptídicos, com fins de hipertrofia muscular. Tais reportagens estavam sempre envoltas em um discurso terrorista, ao estilo “não utilize anabolizantes, pois eles matam!”. Entretanto, se tais medicamentos são tão deletérios, por que a cada dia mais sujeitos atletas e não-atletas estão submetidos à administração destes? Registra-se, portanto, um tema de relevante análise.

A partir deste fatídico acontecimento, emerge a problematização deste estudo: quais são os modos de endereçamento das reportagens sobre mortes de fisiculturistas veiculados em alguns grupos de comunicação brasileiros? Assim, esse trabalho assume alguns referenciais antropológicos como ponto de partida teórico-metodológico. Mais precisamente, essa pesquisa se ancora na clássica ideia de construção sociocultural de corpo/ morte de Mauss (2015) e de risco de Le Breton (2009). Logo, entende-se aqui que aprofundar como a mídia enuncia as mortes de fisiculturistas pode revelar representações sobre corpo-pessoa-sociedade fundamentais não somente para compreender valores e práticas particulares das instituições esportivas, como também expressões socioculturais referentes aos rituais de (não) cuidado diante do inevitável e imprevisto “fim da vida”.

## DECISÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa ancora-se na abordagem teórico-metodológica interpretativista da sociologia fenomenológica em que inspira nas noções de indexicalidade e reflexividade, isto é, no significado de um enunciado em dado contexto e o que potencialmente gera em determinada realidade (SCHWANDT, 2006). No caso aqui, refere-se ao conjunto de palavras, termos e expressões sobre as mortes de fisiculturistas das coberturas jornalísticas que engendra simbolicamente parte da realidade do cenário desse esporte.

Para a composição do universo empírico, optou-se por uma varredura do material jornalístico utilizando o maior e principal buscador da atualidade (Google) nos meses de maio, junho e julho de 2021 para identificar como a mídia tematizava as mortes de fisiculturistas. O presente estudo apresentou ênfase na identificação de reportagens sobre a temática com base nos descritores “morte” *and* “fisiculturismo”. Essa escolha se deu por pressupor que muitos praticantes de musculação não se configuram como atletas de fisiculturismo.







Como critério precípua de inclusão, a reportagem deveria apresentar uma relação da morte do atleta a práticas bioascéticas tidas como “radicais” e “arriscadas” (MACHADO, 2020) realizadas pelo fisiculturista falecido. Outro critério de inclusão foi a seleção de notícias publicadas principalmente em jornais e revistas online brasileiros a fim de identificar como parte da mídia nacional constrói a imagem dos atletas dessa modalidade no país, embora tenha emergido um conjunto de notícias em outro idioma. Ambos os critérios supracitados atenderam aos critérios documentais delineados por Bardin (2006): acesso, exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Por fim, a busca do corpus de análise estabeleceu-se a partir do ano de 2015 com o intuito de verificar a atualidade do que vem sendo compartilhado nas reportagens.

Como critérios de exclusão, devido à pandemia de Covid-19, foram detectados inúmeros casos de fisiculturistas que morreram devido a tal doença. Assim, as publicações sobre as mortes de fisiculturistas por causa dos agravos do coronavírus não foram consideradas dentro do escopo da varredura. Além disso, foram excluídas também as mortes relacionadas aos crimes passionais ou decorrentes de confusões (brigas) em situações da vida cotidiana.

No total, foram obtidas 57 publicações. Após realizar a leitura de todas as reportagens na íntegra com base nos critérios de inclusão e exclusão, restaram, ao todo, 22 notícias para análise. Tais materiais jornalísticos foram tratados sob a perspectiva da análise documental. Cellard (2012) aponta que uma das fontes de documentos pode ser arquivos particulares de instituições, ou até mesmo de sujeitos, ou elementos publicados eletronicamente na rede mundial de computadores, como é o caso deste estudo; de modo que tais arquivos podem ser registros, correspondências, atas, diários, comunicados, entre outros. Para Cellard (2012, p. 296, grifo do autor), “de fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’ [...]”.

Destaca-se que foi elaborado um quadro para o desenvolvimento da análise documental. Basicamente, o quadro apresenta a identificação das reportagens analisadas, contendo fonte autora (veículo de comunicação que publicou o fato), nome do atleta e o ano do ocorrido. Ao longo dessa organização e sistematização dos dados, foi delineada a análise de conteúdo temática de Turato (2011) que permitiu a elaboração de categorias. Registra-se que uma única reportagem pode apresentar atravessamentos analíticos de mais de uma categoria.





Ressalta-se ainda que houve a triangulação de perspectivas dos pesquisadores em todas as etapas do estudo (FLICK, 2004). Tal estratégia aumenta o rigor metodológico da pesquisa qualitativa ao (re)situar determinadas subjetividades (DENZIN; LINCOLN, 2006).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o processo de compreensão de como especificamente os jornais e revistas online abordavam a morte de fisiculturistas, emergiram as seguintes categorias com base no Quadro 1 abaixo: a) Tensões entre suspeitas e confirmações de utilização de anabolizantes: o “indevido” e o “excesso”; b) Malefícios das “bombas” como “exemplo de risco” para praticantes comuns de atividade física; c) Culpabilização pela fatalidade e suposta negligência do fisiculturista usuário de anabolizantes. Com base em Turato (2011), tais categorias foram articuladas pela menção reiterada aos anabolizantes e diferenciaram-se por expressões textuais que as distinguiam em seus conteúdos: categoria a) causa mortis; categoria b) efeitos e repercussões sociais; categoria c) possíveis impactos nos usuários.

**Quadro 1** – Reportagens sobre morte de fisiculturistas entre 2015 e 2021

VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO	NOME DO(A) FISCULTURISTA	DATA DA PUBLICAÇÃO
<a href="http://www.tvefamosos.uol.com.br">www.tvefamosos.uol.com.br</a>	Odalis Mena	15/07/2021
<a href="http://www.entretenimento.r7.com">www.entretenimento.r7.com</a>	Andy Raman	23/03/2021
<a href="http://www.memoriascinematograficas.com.br">www.memoriascinematograficas.com.br</a>	Reg Lewis	23/02/2021
<a href="http://www.esporte.ig.com.br">www.esporte.ig.com.br</a>	Daniel Alexander	30/10/2019
<a href="http://www.sportbuzz.uol.com.br">www.sportbuzz.uol.com.br</a>	Bem Harnett	20/09/2019
<a href="http://www.clubenoticia.com.br">www.clubenoticia.com.br</a>	Caio Silveira	15/10/2018
<a href="http://www.atarde.uol.com.br">www.atarde.uol.com.br</a>	Rodolfo Roja	23/10/2017
<a href="http://www.infobae.com">www.infobae.com</a>	Nasser El Sonbaty	17/09/2017
<a href="http://www.bandab.com.br">www.bandab.com.br</a>	Juliano Tibes	11/09/2017
<a href="http://www.torcedores.com">www.torcedores.com</a>	Dallas McCarver	26/08/2017
<a href="http://www.esportefera.com.br">www.esportefera.com.br</a>	Dallas McCarver	23/08/2017
<a href="http://www.gazetaonline.com.br">www.gazetaonline.com.br</a>	Dallas McCarver	23/08/2017
<a href="http://www.br.blastingnews.com">www.br.blastingnews.com</a>	Dallas McCarver	23/08/2017
<a href="http://www.jc.ne10.uol.com.br">www.jc.ne10.uol.com.br</a>	Megan Heeford	16/08/2017
<a href="http://www.acritica.net">www.acritica.net</a>	Francislaine Souza	29/05/2017
<a href="http://www.folhavoria.com.br">www.folhavoria.com.br</a>	Mateus Ferraz	28/09/2016
<a href="http://www.diariodepernambuco.com.br">www.diariodepernambuco.com.br</a>	Mateus Ferraz	28/09/2016
<a href="http://www.jornaldebrasil.com.br">www.jornaldebrasil.com.br</a>	Mateus Ferraz	28/09/2016





<a href="http://www.correio24horas.com.br">www.correio24horas.com.br</a>	Fernanda Gutilla	01/07/2016
<a href="http://www.jornaldotocantins.com.br">www.jornaldotocantins.com.br</a>	Alicia Costa	07/03/2016
<a href="http://www.ibahia.com">www.ibahia.com</a>	Andrej Gajdos	23/09/2015
<a href="http://www.cidadeverde.com">www.cidadeverde.com</a>	Dean Wharmby	22/07/2015

**Fonte:** construção dos autores.

Em termos gerais, foi possível observar que o processo de categorização do corpus de análise apontou enunciações midiáticas acerca do falecimento de fisiculturistas associado essencialmente aos usos ou abusos de anabolizantes. Com o intuito de compreender os óbitos de fisiculturistas pelas lentes jornalísticas, partiu-se da ideia de Silva (2017) em que consumir anabolizantes significa desenvolver um sentimento de coletividade e, sobretudo, inserir-se corporalmente no mundo.

Assim, em primeiro lugar, cabe apontar a categoria “Tensões entre suspeitas e confirmações de utilização de anabolizantes: o ‘indevido’ e o ‘excesso’”. Esta categoria refere-se às causas dos óbitos ausentes ou “deixadas no ar” em que as “bombas” emergem no texto jornalístico. Isso pode ser visto nas seguintes notícias, por exemplo:

Manchete: “Tragédia no esporte! Multicampeão de fisiculturismo morre aos 30 anos”

Chamada: “Causa da morte de Daniel Alexander não foi confirmada, mas um fã do atleta deixou uma possibilidade no ar.”

Disponível em: <https://esporte.ig.com.br/maisesportes/2019-10-30/tragedia-no-esporte-multicampeao-de-fisiculturismo-morre-aos-30-anos.html>

Manchete: “Influenciadora de 23 anos morre ao passar por cirurgia para reduzir suor”

Chamada: nenhuma.

Disponível em: <https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2021/07/15/influenciadora-fitness-morre-ao-passar-por-cirurgia-para-reduzir-suor.htm>

O conteúdo de algumas reportagens não define a causa mortis dos fisiculturistas ou volta-se primordialmente a determinadas especulações, tais como: problemas genéticos, incidentes após terapias ou cirurgias, mal súbito, bactéria, engasgo, “exagero” de proteínas, droga “invisível”, não atendimento à prescrição médica, câncer, etc. Mais do que informar a imprevisibilidade do que de fato ocorreu com o atleta, as coberturas jornalísticas reproduzem acriticamente a falta de explicações ou possíveis causas do óbito. Isso não somente





compromete a comunicação com o leitor, como também, a partir de Mauss (2015), ajuda a construir socialmente a ideia de morte.

Desse modo, há certo conjunto de notícias que veicula a utilização de “bombas” como um evento esperado e potencialmente constante para o falecimento de fisiculturistas. Detectou-se que as matérias jornalísticas costumam realizar um panorama das últimas mortes nesse esporte a fim de legitimar ou construir uma lógica discursiva de que a sequência de óbitos de fisiculturistas ocorre exclusivamente dos anabolizantes.

Embora, por vezes, as notícias reduzam a causa mortis por esse viés referente às “bombas”, deve-se pensar que “As condutas de risco ou as atividades físicas e esportivas, chamadas de também de risco, são formas de feitura pessoal de sentido e de sagrado” (LE BRETON, 2009, p. 86). Assim, tal dado dialoga com o apontamento de Dastur (2002) quando menciona que o “saber” da morte e a impossibilidade de negar racionalmente a própria finitude contribuem de forma decisiva na significação sobre o que o sujeito fará da própria vida, frente à sociedade e o mundo.

Desse modo, em termos gerais, quando surgem as notícias sobre a morte, a sua recepção geralmente é vista como uma “surpresa” ou um evento inesperado, pois costuma ser sempre “esquecida” ou “escondida”. Logo, o teor das reportagens pouco se sensibiliza com a agência dos sujeitos diante da morte-vida, teorizada por Le Breton (2009), assim como, a (não) racionalidade de pensar o próprio falecimento, discutido por Dastur (2002). Em outras palavras, as notícias desconsideram fundamentalmente o contexto familiar, político-legal e institucional daqueles que praticam o esporte de modo profissional.

Nessas reportagens, os aparatos tecnológicos e os aspectos legais parecem ficar secundarizados nos textos das reportagens sobre as mortes de fisiculturistas. Apreendeu-se uma espécie de silenciamento ou uma forma incipiente de aprofundamento jornalístico ao abordar sobre o tema. Consequentemente, tal postura midiática gera uma correlação ou associação direta entre o atleta de fisiculturista e uma demonização dos recursos medicamentosos. Dessa forma, argumenta-se que o jornalista (ou comunicador), ao atuar como sujeito que produz a enunciação, cria do acontecimento um novo estado de significação para o próprio fato, o que permite ao discurso jornalístico contribuir com a construção de um “estado das coisas” (RODRIGUES, 1993).

A superficialidade do tratamento jornalístico da mídia esportiva sobre determinado acontecimento tão denunciada por Betti (2001) pode afetar consideravelmente a imagem do





fisiculturismo já que coloca em xeque as possibilidades dos óbitos atrelados aos usos de anabolizantes. Assim, à luz de Le Breton (2016), pode-se afirmar que se cria um modelo de leitura social do corpo ou uma racionalidade acerca do risco que atinge a forma como as pessoas entendem esse esporte.

Em que pese a importância do conceito epidemiológico de risco no sentido técnico-científico de mensuração (BARATA, 2022), torna-se imperioso também compreender tal constructo pela sua profusão de significados (LE BRETON, 2009), evitando, assim, estereotipar essa modalidade esportiva. Para além dessa perspectiva hegemônica sobre o risco com base em parâmetros estatístico-biomédicos, destaca-se que a fabricação de “corpos fisiculturistas” no sentido de “tomar bomba” também serve como redes de pertencimento coletivo (MACHADO; FRAGA, 2022).

Outra categoria que emergiu dos dados foi aquela intitulada aqui de “Malefícios das ‘bombas’ como ‘exemplo de risco’ para praticantes comuns de atividade física” que aproxima simbolicamente as pessoas não-atletas dos atletas de fisiculturismo. Podem-se destacar as seguintes notícias nesse sentido:

Manchete: “Fisiculturista morre aos 23 anos por uso excessivo de anabolizantes”

Chamada: “Em uma publicação na rede social, o cardiologista Marco Calçada lamentou o ocorrido e ainda deixou um alerta aos outros usuários de anabolizantes.”

Disponível em: <https://www.folhavoria.com.br/esportes/noticia/09/2016/fisiculturista-morre-aos-23-anos-por-uso-excessivo-de-anabolizantes>

Manchete: “Fisiculturista morre por suspeita de uso excessivo de anabolizantes em São Paulo”

Chamada: “Mateus Ferraz tinha 23 anos e participava de campeonatos no Brasil e no exterior.”

Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/brasil/2016/09/fisiculturista-morre-por-suspeita-de-uso-excessivo-de-anabolizantes-em.html>

A essência textual de algumas reportagens traz a ideia de que o praticante comum de atividade física, em especial, aquele que realiza musculação, precisa estar atento ao que ingere como recurso para aprimorar o seu desempenho dito “atlético”. Em outras palavras, determinadas coberturas jornalísticas privilegiam discursos sobre os falecimentos de fisiculturistas no sentido de “Que sirva de testemunho!” ou “Faz a família sofrer!” como uma





forma de avisar que a utilização de anabolizantes não seria um modo mais viável de cuidar do próprio corpo. Tal realidade jornalística se coaduna com a perspectiva de Machado (2020) quando afirma que a própria produção acadêmico-científica acerca do fisiculturismo calca-se eminentemente em uma “pedagogia do terror”.

Nesses casos, os óbitos de fisiculturistas servem de exemplo para aqueles que utilizam ou pensam consumir anabolizantes. Nessa direção, registra-se um processo de “desprezo” ou de “desumanização” da pessoa/corpo anabolizado do fisiculturista que após a morte ainda se torna “útil” ao público na medida em que se torna referência do que “não-fazer” corporalmente. Barbosa (2004) realiza uma importante análise da morte na mídia, identificando justamente que construções de discursos que variam da dramatização à indiferença, conforme mudam os personagens e as circunstâncias.

Além disso, vale registrar que as notícias jornalísticas raramente problematizam as condutas de (não) risco nas práticas esportivas de fisiculturistas, em especial, no sentido teorizado por Le Breton (2009), quando menciona que a abordagem simbólica ou real com a morte pode estar paradoxalmente atrelada ao gosto de viver. Dessa forma, argumenta-se que a ideia de Silva (2017) sobre “limite corporal” no que diz respeito aos usos de anabolizantes pode revelar justamente a “existência humana”. O suposto fascínio dos fisiculturistas pelo dito “perigoso” ou “letal” via medicamentos pode ser aquilo que dá sentido à vida e à identidade desses atletas.

Partindo das mortes de fisiculturistas, percebeu-se que grande parte da cobertura jornalística lembra a racionalidade biomédica como uma forma de “salvação” daqueles que realizam as suas atividades físicas cotidianas. “Check-up”, atestados médicos, exames clínicos, etc. costumam ser citados nas notícias como se fosse um artifício moral e seguro para evitar um mal súbito, em especial, para aqueles que supostamente fazem usos de “bombas”, como também detectado na pesquisa de Silva (2017). Predomina-se, portanto, a valorização do corpo pelos aspectos físico-orgânicos em detrimento dos elementos socioculturais que constituem o sujeito, como alertado há tempos por Mauss (2015).

Em algumas reportagens sobre os falecimentos de fisiculturistas, nota-se também certa polarização ou distinção entre o que é um corpo legítimo e não-legítimo dentro e fora desse esporte. A autoria das notícias costuma pontuar críticas ao corpo dito “perfeito” via “bombas” realizando uma alusão entre o que seria “belo” ou “monstruoso”. Ainda que haja a ideia de que “vivemos em uma sociedade em que se resolvem quimicamente as tensões





peçoais mediante a ingestão de medicamentos” (LE BRETON, 2009, p. 55), as notícias ignoram ou quase não ponderam sobre a própria diversidade da construção sócio-histórica da beleza e os recursos para atingir determinado físico, conforme discutido por Vigarello (2006).

Por fim, cabe compreender analiticamente a categoria “Culpabilização pela fatalidade e suposta negligência do fisiculturista usuário de anabolizantes” que trata sobre a responsabilidade individual do atleta no que diz respeito aos usos do corpo no esporte. As reportagens abaixo ilustram esse modo de construir socialmente as mortes dos fisiculturistas:

Manchete: “Fisiculturista morre após sofrer rompimento de artéria; especialistas suspeitam de uso de anabolizante”

Chamada: “Polícia abriu inquérito para apurar a morte do rapaz de apenas 19 anos. Autópsia constatou que o tamanho dos órgãos era acima do normal.”

Disponível em:

<https://www.ibahia.com/esportes/noticia/fisiculturista-morre-apos-sofrer-rompimento-de-arteria-especialistas-suspeitam-de-uso-de-anabolizante>

Manchete: “Nasser El Sonbaty, el fisicoculturista intelectual que reveló el lado más oscuro de la disciplina”

Chamada: “El uso de esteroides en el deporte y la manipulación del resultado en las competencias. El alemán fue víctima de una carrera llena de estafas. Tenía todo para ser el mejor, pero su intelecto le jugó en contra.”

Disponível em: <https://www.infobae.com/america/deportes/2017/09/17/nasser-el-sonbaty-el-fisicoculturista-intelectual-que-revelo-el-lado-mas-oscuro-de-la-disciplina/>

Nas reportagens, destaca-se que raramente há um processo de heroicização referente à morte do fisiculturista. A ideia de “Descansou como um guerreiro!” pouco emerge nos textos jornalísticos quando comparada à produção moral sobre os atletas nas seguintes perspectivas: “Viciados/drogados”; “Pagaram pelo que fizeram!”; “Iludidos pelos astros!”; “Nada choca os atletas!”, etc. Essas formas de veiculações midiáticas sobre as mortes de fisiculturistas reiteram a seguinte perspectiva:

A morte como acontecimento jornalístico será sempre uma representação que se constrói essencialmente no outro, sobretudo, na experiência do outro. Contudo, é na ruptura que a ausência do outro provoca no cotidiano dos sobreviventes que se elaboram as significações “por extensão” ao acontecimento da morte. Estas significações dão conta daquilo que se esconde, se nega, porque se teme (CRUZ, 2008, p. 157).





Destarte, essa enunciação midiática sobre uma suposta overdose de determinados produtos perpassa discursivamente as reportagens afetando o grupo de atletas que participam desse esporte. Logo, destaca-se que se a utilização de anabolizantes costuma ser um tabu em espaços formativos/educativos que deveriam debater esse tema (MACHADO; FRAGA, 2020), a própria morte se encontra em um lugar de tensão ou de evitamento na trama social (RODRIGUES, 2017). Por isso, urge a necessidade de dirigir a percepção para as narrativas jornalísticas, como discursos sobre e para a sociedade, que recriam narrativas que tanto desejam falar da sociedade como se constituir enquanto saber acerca de dado grupo social (RESENDE, 2006).

Nesse contexto, sugere-se que não há um silêncio ou tabu especificamente sobre as mortes de fisiculturistas nas veiculações midiáticas. Grande parte da cobertura jornalística explícita (in)diretamente a culpa do óbito se estabeleceu a partir do que o atleta fez com o próprio corpo no que diz respeito aos usos ou abusos dos anabolizantes. Cria-se, assim, uma forma de educação sociocultural do corpo em que regula o caráter coletivo de ideias que cerca à morte (MAUSS, 2015).

Nessa direção, as notícias sugerem o que seria uma “morte justa” na medida em que o fato do falecimento não costuma ser abordado como um evento irruptivo ou inesperado, o que fatalmente acaba sendo uma consequência de uma “transgressão de regras” pelo atleta. Tal narrativa representa a morte como “justa” daquele que transgride, ou que promove a violência (no caso dos fisiculturistas, uma chamada “violência consigo mesmo”). Nesse caso, as coberturas jornalísticas buscam convencer os leitores como admissível a morte para estranhos, inimigos, ou “pessoas do mal”, como destinando-os a ela de forma primitiva, já classicamente teorizado por Freud (1996). Dessa maneira, este “poder do social” sobre o indivíduo encontra seu espaço legitimado nas tramas do cotidiano, em que a vida é o preço a ser pago pelo transgressor. Assim, questiona-se o que seria uma “transgressão de regras” em um esporte como o fisiculturismo já envolto pela clandestinidade em suas práticas cotidianas (MACHADO, 2020).

Assim, os óbitos de fisiculturistas nas coberturas jornalísticas assumem a perspectiva de culpabilizar mais o atleta/indivíduo do que o grupo social que faz parte desse esporte. Em outras palavras, as notícias desconsideram fundamentalmente o contexto familiar, político-legal, institucional e profissional daqueles que praticam o esporte de modo profissional. Dessa maneira, ratifica-se a premissa do ato ilocutório de Rodrigues (1993) ao







mencionar que a apresentação da morte como construto do acontecimento jornalístico possibilita uma nova perspectiva ao fato observado através da formulação, adequação e subjetividades do enunciador, do endereçamento e da reciprocidade dos interlocutores.

Em suma, a partir das categorias supracitadas, pode-se verificar a urgência de questionar e desnaturalizar alguns elementos importantes presentes nessas notícias sobre as mortes de fisiculturistas, sobretudo questões que levaram tal situação a um patamar de acontecimento jornalístico: a circunstância do falecimento, o papel social do falecido e, por fim, uma demanda da própria sociedade. Notou-se que, ao mesmo tempo em que coberturas jornalísticas sobre os óbitos dos fisiculturistas idealizam um “tipo ideal atlético de viver”, pouco revelam que “o risco é uma noção socialmente construída, eminentemente variável de um lugar para outro e de uma época para outra” (LE BRETON, 2009, p. 9).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos gerais, foi possível apreender como alguns meios de comunicação da mídia anunciam especialmente o falecimento de fisiculturistas. Em síntese, as reportagens sugerem ou retratam superficialmente as causas das mortes dos fisiculturistas colocando em xeque se houve a utilização indevida ou exacerbada de anabolizantes. As notícias também realizam uma espécie de aviso àqueles praticantes de atividades físicas a partir de supostas más condutas de fisiculturistas no que diz respeito ao consumo de anabolizantes. Registra-se também que as enunciações midiáticas acabam majoritariamente culpabilizando os atletas mortos por terem utilizado as supostas “bombas”.

Notou-se que a abordagem jornalística sobre o “morrer” desses atletas indica um tipo ideal de “viver” já que produz discursivamente uma forma “digna” de viver, perdendo de vista as lógicas culturais relativas à preparação dos atletas, sobretudo, no que diz respeito à utilização de anabolizantes. Ademais, a exploração da cobertura dos jornais e revistas online sobre os óbitos de fisiculturistas acabam sugerindo alguns modos de como a sociedade em geral deve enxergar esse esporte, por vezes, com certos preconceitos, discriminações ou estigmas. Além disso, ficou evidente nas notícias como esses atletas, ainda que mortos, conseguem inquietar ou demover formas de “ser corpo” na medida em que fogem, a princípio, de determinadas normas de beleza ou de saúde.

Em que pesem as limitações do presente estudo no que diz respeito à captação das reportagens por um buscador online que contém limites na apresentação dos resultados,





ratifica-se a urgência de cada vez mais estudos qualitativos que se debrucem sobre a morte (súbita) no esporte (de alto rendimento) a partir das inúmeras veiculações midiáticas. Recomendam-se, portanto, o investimento de empreendimentos investigativos sobre os aspectos simbólicos que atravessam as coberturas jornalísticas acerca de outros atletas de distintas modalidades esportivas.

À guisa de fechamento, afirma-se aqui que se os "corpos fortes" dos fisiculturistas no contexto midiático estimulam a pensar que tipos de físicos são mais ou menos legítimos dentro e fora do esporte, as enunciações sobre "corpos mortos" fornece um rico campo de análise para discussões sobre as potencialidades e os limites das práticas bioascéticas na contemporaneidade. Assim, em outras palavras, o presente trabalho acaba extrapolando a própria problematização sobre como as coberturas jornalísticas abordam a morte de fisiculturistas ao revelar quais "tipos de corpos" e "recursos" para/no corpo são permitidos ou que assumem determinado prestígio socialmente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sersie Lessa Antunes Costa e colaboradores. Morte súbita em atletas: causas cardíacas. **Brazilian journal of health review**, v. 4, n. 2, p. 4592-4600, 2021.

BARBOSA, Marialva. A morte imaginada. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO – COMPÓS, 13. **Anais...** São Paulo: Umesp, 2004.

BARATA, Rita Barradas. Sobre o conceito de risco em epidemiologia. **Trabalho, educação e saúde**, v. 20, e00862198, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BETTI, Mauro. Esporte na mídia ou esporte da mídia? **Motrivivência**, n. 17, p. 1-3, 2001.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutemberg à internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean e colaboradores. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CRUZ, Milena Carvalho Bezerra Freire de Oliveira. Morro, logo existo: a morte como acontecimento jornalístico. **Estudos em jornalismo e mídia**, v. 5, n. 1, p. 149–159, 2008.

DASTUR, Françoise. **A morte**: ensaio sobre a finitude. Rio de Janeiro: Difel, 2002.





DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, RJ: Artmed, 2006.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos: seguido de envelhecer e morrer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FREUD, Sigmund. Reflexões para os tempos de guerra e morte: In: FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

LE BRETON, David. **Condutas de risco: dos jogos de morte ao jogo de viver**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

LE BRETON, David. **La sociologie du corps**. Paris, France: Puf, 2016.

MACHADO, Eduardo Pinto. **"Segue o plano!": a relação de autoridade/obediência entre coach e pupilo no processo de construção corporal do fisiculturista**. 2020. 212f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020.

MACHADO, Eduardo Pinto; FRAGA, Alex Branco. Anabolizantes na graduação em educação física: um dilema ético-sanitário entre estudantes que praticam fisiculturismo. **Journal of physical education**, v. 31, e3166, 2020.

\_\_\_\_\_. A academia de musculação e a aprendizagem sobre anabolizantes: primeiros passos do processo de autoformação de fisiculturistas. In: SILVA, Alan Camargo. **Corpo e práticas corporais em academias de ginástica**. Curitiba, PR: Bagai, 2022.

MALLMANN, Lucas Borba; ALVES, Fernanda Donner. Avaliação do consumo alimentar de fisiculturistas em período fora de competição. **Revista brasileira de nutrição esportiva**, v. 12, n. 70, p. 204-212, 2018.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naif, 2015.

RESENDE, Fernando. O jornalismo e a enunciação: perspectivas para um narrador-jornalista. In: LEMOS, André; BERGER, Christa; BARBOSA, Marialva. **Narrativas midiáticas contemporâneas**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2006.

RODRIGUES, Adriano Duarte. O acontecimento. In: TRAQUINA, Nelson. **Jornalismo: questões, teorias e "estórias"**. Lisboa, Portugal: Vega, 1993.





RODRIGUES, José Carlos. **Tabu da morte**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.

SCHWANDT, Thomas. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

SILVA, Alan Camargo. **Corpos no limite: suplementos alimentares e anabolizantes em academias de ginástica**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

SILVA, Elisa Martins da; RABELO, Ivan; RUBIO, Katia. A dor entre atletas de alto rendimento. **Revista brasileira de psicologia do esporte**, v. 3, n. 1, p. 79-97, 2010.

SILVA, Érica Quinaglia. Ideário da morte no Ocidente: a bioética em uma perspectiva antropológica crítica. **Revista bioética**, v. 27, n. 1, p. 38-45, 2019.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIANA, Danielle Freire Wiltshire; MEZZAROBBA, Cristiano. O esporte de alto rendimento faz mal à saúde? Uma análise das atletas da seleção brasileira de ginástica rítmica. **Motrivência**, v. 25, n. 41, p. 190-205, 2013.

VIGARELLO, Georges. **História da beleza: o corpo e a arte de se embelezar, do renascimento aos dias de hoje**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

WASFY, Meagan; HUTTER, Adolph; WEINER, Rory. Sudden cardiac death in athletes. **Methodist debakey cardiovascular journal**, v. 12, n. 2, p. 76-80, 2016.

#### **Dados do primeiro autor:**

Email: [eduardo.machado@ufrgs.br](mailto:eduardo.machado@ufrgs.br)

Endereço: Rua Felizardo, 750, Jardim Botânico, Porto Alegre, RS. CEP: 90690-200, Brasil.

Recebido em: 14/10/2022

Aprovado em: 29/12/2022

#### **Como citar este artigo:**

MACHADO, Eduardo Pinto; SILVA, Alan Camargo. Do palco ao túmulo: compreensões sobre mortes de fisiculturistas em coberturas jornalísticas. **Corpoconsciência**, v. 27, e.14512, p. 1-17, 2023.





**PEDAGOGIA DO TÊNIS:  
A INFLUÊNCIA DO *PLAY AND STAY* NA DIDÁTICA E METODOLOGIA  
DE TREINADORES E TREINADORAS DA MODALIDADE**

**TENNIS PEDAGOGY:  
THE INFLUENCE OF PLAY AND STAY ON DIDACTICS AND  
METHODOLOGY OF COACHES OF THE MODALITY**

**PEDAGOGÍA DEL TENIS:  
LA INFLUENCIA DEL JUEGO Y LA PERMANENCIA EN LA DIDÁCTICA Y  
METODOLOGÍA DE LOS ENTRENADORES DE LA MODALIDAD**


**Laís Miotto Borelli**


<https://orcid.org/0000-0001-9714-0509> 

<http://lattes.cnpq.br/8607027091000019> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)  
borelli236@gmail.com


**Luís Felipe Nogueira Silva**


<http://orcid.org/0000-0003-0583-4445> 

<http://lattes.cnpq.br/8607027091000019> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)  
luisfelipenogu@gmail.com


**João Marcelo de Queiroz Miranda**

<https://orcid.org/0000-0003-2371-4527> 

<http://lattes.cnpq.br/4429797260759418> 

Universidade Cidade de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)  
jmtreinamento@yahoo.com.br

**Alcides José Scaglia**

<https://orcid.org/0000-0003-3175-9565> 

<http://lattes.cnpq.br/6052868681786447> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)  
scaglia@unicamp.br

**Resumo**

Os processos de ensino-aprendizagem do tênis são regidos por abordagens didático-metodológicas, que dispõem de uma classificação epistemológica dentre os quais destacamos o *Play and Stay*, método incorporado em diversas instâncias, inclusive institucionais, como a Confederação Brasileira de Tênis (CBT). Nesta linha, o estudo primou por investigar a influência do *Play and Stay* em meio à organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos por professores/as de tênis no contexto da iniciação e participação esportiva no Brasil. O estudo aponta que o *Play and Stay* é conhecido e, porque não dizer benquisto por professores e professoras de tênis no Brasil. Entretanto, sua aplicação efetiva ainda é parca – em alguns casos, inexistente. Os/as profissionais optam por utilizar abordagens fundamentadas pelo tecnicismo pedagógico, que contrapõe o *Play and Stay*, de conotação construtivista. Uma das justificativas é o receio de que aluno/as refutem ações e direcionamentos que, supostamente, não enfatizem a técnica e nem contemplam o que é realizado no alto rendimento esportivo. Há, assim, necessidade em (re) pensar o processo formativo desses/as profissionais, de modo a otimizar, na teoria e na prática, o acesso às bases



metodológicas e didáticas que compõem o *Play and Stay*, a partir do diálogo entre instituições e contextos formais, não-formais e informais de aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo na Iniciação Esportiva.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Esporte; Tênis; *Play and Stay*; Epistemologia da Prática.

#### Abstract

The teaching-learning processes are taught by didactic methods of the method, which are integrated into an epistemological classification integrated among which several instances, including BT, such as the Brazilian Tennis Confederation. In this line, the study excelled in investigating the influence of Play and Stay in the midst of the organization, systematization, application and evaluation of content by tennis teachers in the context of initiation and sports participation in Brazil. The study points out that Play and Stay is known and, because it doesn't say, well-liked by tennis teachers and teachers in Brazil. However, its effective application is still sparse – in some cases, non-existent. Professionals choose to use approaches based on pedagogical technicality, which contrasts with *Play and Stay*, with a constructivist connotation. One of the justifications is the receipt that students refute actions and directions that, supposedly, do not emphasize the technique or contemplate what is accomplished in high sports performance. There is, therefore, a need to (re)think the training process of these professionals, in order to optimize, in theory and in practice, methodological and didactic access to the bases of Play and Stay, from the context between institutions and formal, non-formal and informal learning and development institutions, in Sports Initiation.

**Keywords:** Sports Pedagogy; Tennis; Play and Stay; Epistemology of Practice.

#### Resumen

Los procesos de enseñanza-aprendizaje son enseñados por métodos didácticos del método, que se integran en una clasificación epistemológica integrada entre las que se encuentran varias instancias, entre ellas BT, como la Confederación Brasileña de Tenis. En esa línea, el estudio se destacó por investigar la influencia de *Play and Stay* en medio de la organización, sistematización, aplicación y evaluación de contenidos por parte de profesores de tenis en el contexto de iniciación y participación deportiva en Brasil. El estudio apunta que *Play and Stay* es conocido y, porque no lo dice, querido por los profesores y profesores de tenis en Brasil. Sin embargo, su aplicación efectiva es todavía escasa, en algunos casos, inexistente. Los profesionales optan por utilizar enfoques basados en el tecnicismo pedagógico, que contrasta con *Play and Stay*, de connotación constructivista. Una de las justificaciones es el recibo de que los estudiantes refutan acciones y direcciones que, supuestamente, no enfatizan la técnica ni contemplan lo que se logra en el alto rendimiento deportivo. Existe, por tanto, la necesidad de (re)pensar el proceso de formación de estos profesionales, con el fin de optimizar, en la teoría y en la práctica, el acceso metodológico y didáctico a las bases del Juego y la Estancia, desde el contexto entre instituciones e instituciones de aprendizaje y desarrollo formales, no formales e informales, en la Iniciación Deportiva.

**Palabras clave:** Pedagogía del Deporte; Tenis; Play and Stay; Epistemología de la Práctica.

## INTRODUÇÃO

A Pedagogia do Esporte (PE), como uma das subáreas da Educação Física (EF), visa compreender a relação entre práticas esportivas corporais e indivíduos nelas envolvidos. Ao intervir nos processos de ensino, aprendizagem, vivência e treinamento se atenta aos processos de organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos, seja na iniciação ao esporte, no altíssimo rendimento e, mesmo, nos contextos de participação e lazer (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; GHIDETTI et al., 2014). Tangencia, em suma, a articulação entre teorias e práticas que compõem o modus operandi didático e metodológico de profissionais do esporte (SILVA; THIENGO; SCAGLIA, 2022).

Das modalidades esportivas mais praticadas do planeta, o tênis de campo não está imune ao processo de transição epistemológica, que a compreensão sistêmica do fenômeno jogo e seu aproveitamento como ferramenta pedagógica (SCAGLIA et al., 2021). Nesse sentido,





irromperam, nas últimas décadas, abordagens didático-metodológicas dirigidas ao rompimento paradigmático com perspectivas ancoradas no racionalismo pedagógico (apriorista e empirista) e à tecnificação de saberes, a partir do jogo – ainda que por uma visão utilitária: constituem o que a literatura científica, voltada à Pedagogia do Esporte, cunhou de GBAs (Game-Based Approaches).

O que não significa que influência de propostas pedagógicas calcadas em didáticas e metodológicas racionalistas-tecnicistas não sejam, ainda, proeminentes nos processos de ensino e aprendizagem do tênis (CRESPO; REID, 2005; GINCIENE et al., 2019). Sob elas, apenas indivíduos com mais habilidades e recursos tendem a perseguir trajetória perene na modalidade, tendo em vista o enfoque unidirecional à execução da técnica perfeita, de golpes e gestos estereotipados e isolados, que pouco ou nada levam em consideração as individualidades biológicas e sociais dos/as praticantes, e muito menos aos pressupostos que constituem a lógica interna do ambiente de jogo – desafio, imprevisibilidade, representação e desequilíbrio (BALBINOTTI et al., 2004; 2006; VALENTINI, 2009; DE PAULA; BALBINOTTI, 2009; SCAGLIA, 2017).

Como contraponto paradigmático, a International Tennis Federation (ITF), desde o início do Século XXI, tem estimulado a profusão de um programa metodológico denominado *Play and Stay*, formalmente adotado pela Confederação Brasileira de Tênis (CBT), em 2007 – também abraçado por outras federações mundo afora, como a australiana, a espanhola e a estadunidense (BUSZARD; REID; FARROW, 2017; DAVIES, 2017; SÁNZ, 2017).

Está, o *Play and Stay*, alinhado às abordagens cognitivista e construtivista, duas das mais proeminentes correntes pedagógicas sob a égide da teoria do conhecimento interacionista, sustentáculo epistemológico das GBAs (CORTELA et al., 2012; SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021). O que significa contemplar nos processos formativos, especificamente voltados ao tênis de campo, tomadas de decisões, mais do que o foco na mecânica dos golpes. Busca fomentar a leitura do tipo de estratégia adotada pelo/a adversário/a e compreensão do que fazer em situações desfavoráveis, e mesmo favoráveis, sem depender exclusivamente do/a professor/a treinador/a – que, por sua vez, deve ser capaz de estimular seus jogadores a resolver os problemas derivados do ambiente irreduzível, imprevisível e caótico do jogo (SCAGLIA, 2017).

A efetivação dos processos construtivistas no ensino esportivo se deu, marcadamente, pela elaboração de um modelo metodológico denominado Teaching Games





for Understanding, o TGfU, durante a segunda metade do Século XX na Inglaterra (CLEMENTE, 2012). O TGfU consiste na aplicação de jogos – tidos como principal ferramenta de aprendizagem - adaptados de acordo com as necessidades de cada jogador/a, visando maior eficiência de consciência tática e tomada de decisão (WERNER, THORPE; BUNKER, 1996; CLEMENTE, 2012; FAGUNDES; RIBAS, 2020).

Ademais, esse modelo apresenta, fundamentalmente, quatro princípios pedagógicos, que são: seleção do tipo de jogo, a modificação do jogo por representação, a modificação por exagero e o ajustamento da complexidade tática (BUNKER; THORPE; 1982), Em todos os quatro princípios, há maior ou menor participação do professor/treinador no sentido de promover perguntas a serem respondidas pelos/as alunos, contribuindo, a partir da dúvida, para que sejam encontradas as melhores soluções frente as tarefas dos jogos (BUNKER; THORPE, 1982; WERNER, THORPE; BUNKER, 1996; CLEMENTE, 2012; FAGUNDES; RIBAS, 2020). Nesse sentido, o estudo buscou investigar a prática pedagógica de treinadores/as de tênis de campo no contexto brasileiro, de modo a identificar a influência do *Play and Stay* frente a mobilização de seus saberes para efetivação de sua didática e estruturação metodológica de aulas e treinos voltados, principalmente, à Iniciação Esportiva.

## METODOLOGIA

O estudo possui caráter qualitativo e exploratório. Participaram dele cinco (5) treinadores/as de tênis, todos nascidos/as no Brasil, envolvidos tanto no contexto de Iniciação Esportiva, considerando o Modelo de Participação Esportiva, delineado por Cotê; Baker; Abernethy (2007). Todos/as tiveram atuação profissional como atletas da modalidade. Três deles trabalham em clubes particulares e outros dois possuem suas próprias academias de tênis.

A amostra foi intencional, tendo como critério de inclusão à participação do estudo, obrigatoriedade por parte dos sujeitos em exercerem a função de treinadores/as da modalidade tênis de campo há, pelo menos, cinco anos. De modo a preservar a identidade dos participantes do estudo, tais foram caracterizados como T1, T2, T3, T4 e T5 (Tabela 1):





**Tabela 1** – Sujeitos participantes (elaborado pelos autores)

<b>NOME</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>IDADE</b>
T1	Feminino	32
T2	Masculino	28
T3	Masculino	24
T4	Masculino	37
T5	Masculino	22

**Fonte:** construção dos autores.

Os/as participantes do estudo foram contatados previamente para esclarecimento de possíveis dúvidas. Na sequência, após aceitarem o convite de participação, de forma livre e espontânea, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) com seres humanos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) pelo parecer nº 4.414.494, (CAAE: 37598920.6.0000.5404). Depois desses processos, teve início o processo de agendamento das entrevistas no horário de preferência dos sujeitos, garantido privacidade e confiança necessária para exploração adequada dentro do que foi abordado na entrevista - gravada em áudio e posteriormente transcrita para análise mais aprofundada e fiel dos dados.

A escolha pela realização de entrevistas semiestruturadas com cada um dos participantes do estudo deu-se em função da possibilidade de elaboração de um roteiro de perguntas, sem que se introduzisse um “engessamento” das questões e houvesse flexibilidade o bastante para a comunicação de opiniões, ideias, sentimentos e atitudes a respeito do tema abordado pela pesquisa (SPARKES; SMITH, 2014). Nela, assim, buscou-se entender um pouco mais do perfil de cada um dos treinadores e treinadoras, no que diz respeito ao seu público alvo, didática, metodologia e suas relações com o *Play and Stay*, especificamente.

Todas as entrevistas aconteceram por videochamadas, respeitando as restrições físicas, sociais e sanitárias em virtude da pandemia de COVID-19 no país, e posteriormente transcritas na íntegra, antes de serem submetidas, por um processo indutivo, pela Análise de Conteúdo, recomendada por Bardin (2011). Na análise, houve absorção e apuração dos relatos dos entrevistados, a partir do marco teórico estabelecido, seguindo três etapas básicas, distintas e complementares: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial (TRIVIÑOS, 1987; BARDIN, 2011)”.





As entrevistas foram armazenadas na plataforma *Google Meet* e tiveram duração mínima de 15 e máxima de 32 minutos. A transcrição integral das 5 entrevistas realizadas no software Microsoft Word 2013 totalizou 14 páginas (fonte: Times New Roman 12 e espaçamento 1,5). Na transcrição das respostas dos participantes, respeitou-se o discurso oral e a gramaticalidade, de modo a garantir a conservação dos conteúdos das respostas da amostra investigada.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A trama esportivo-pedagógica é designada, conceitualmente, por tripé composto pela pedagogia – ciência da prática educativa – encarregada pela busca do que ensinar; pela didática, fundamentada pelo como ensinar; e metodologia, debruçada sobre as formas de ensinar, categoria na qual o *Play and Stay* está, sob um olhar superficial, associado. A tríade, no entanto, não deve ser interpretada de forma estanque. Não existe, pois, pedagogia desprovida de didática e metodologia (FRANCO, 2008; LIBÂNEO, 2013; SILVA; THIENGO; SCAGLIA, 2022).

Desse modo, a didática dos/as treinadores/as do estudo, divide, fundamentalmente, pela correção de tarefas de forma diretiva e por questionamento – quando não de modo híbrido (Tabela 2). A correção por diretividade ocorre quando o/a treinador/a diz aos jogadores/a o que deve ser feito de modo unilateral, consonante às perspectivas tradicionais de ensino, sustentadas, do ponto de vista epistemológica, pela teoria do conhecimento empirista (SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021). A correção via didática interacionista, por sua vez, caracteriza-se por questionamentos que os/as treinadores/as fazem aos/às jogadores/as, fomentando reflexões sobre suas ações no jogo e a autonomia técnica em possíveis correções (GINCIENE et al., 2012; SANDOVAL; SILVA; SCAGLIA, 2022).

Quanto à didática, T2 diz que, para ensinar algo para seus alunos, se utiliza de uma conversa explicativa. Caso os/as jogadores/as tenham dificuldades para entender os conceitos explanados, T2 demonstra os movimentos técnicos e táticos da modalidade. Por fim, se ainda houver dificuldade no entendimento, T2 filma seus jogadores para que visualizem o que estão fazendo de errado. T3, por sua vez, diz utilizar o questionamento para a correção de seus jogadores/as, fazendo perguntas se eles sabem o motivo de terem errado determinado golpe, ou porque ele ou ela fez tomou aquela decisão e não outra.





A metodologia consiste em planificar o conteúdo delineado por cada treinador/a, ao modo como articulam, organizam e sistematizam ideias e teorias para construir suas aulas. É definida, assim, como o procedimento, técnica ou meio para se ensinar alguma coisa, de acordo com um planejamento (LIBÂNEO, 2013; SILVA, THIENGO; SCAGLIA, 2022). Pode-se notar que, com exceção de T1, os outros quatro participantes demonstram fomentar o conteúdo das aulas, de acordo com a necessidade de cada jogador/a. Alguns dos/as investigados/as, como T1 e T5, até moldam o conteúdo levando em conta o nível de desenvolvimento cognitivo, motor e técnico dos/as alunos/as, mas sob a égide do tecnicismo pedagógico (GINCIENE et al., 2019).

Houve predominância discursiva em atividades com enfoque demasiado na técnica, inerente à lógica dos esportes de raquete (praticado individualmente ou em duplas com oposição), mas estruturada, pelos sujeitos, pelas abordagens pedagógicas tecnicista e comportamentalista. (SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021; SCAGLIA et al., 2021). Todos os/as participantes do estudo, com destaque para T2, assentiram com a análise de que o ensino e aprendizagem do tênis são, por uma perspectiva metodológica, orientadas quase que exclusivamente à busca de golpes 'perfeitos' solitariamente – a partir dos *drills* – reforçando determinados comportamentos de um cenário supostamente "ideal" de prática, fazendo com que os alunos repliquem o conhecimento (engessado) transmitido acerca da técnica dos golpes, abordada de forma isolada do contexto do jogo. Como consequência, há o risco de que somente aqueles indivíduos mais habilidosos se sintam motivados a praticar esse esporte e os menos habilidosos, por se julgarem incapazes, desistem facilmente. (BALBINOTTI, 2004; CORTELA et al., 2012; DE PAULA; BALBINOTTI, 2015; BELLI et al., 2017; GINCIENE et al., 2019).

**Tabela 2** – Análise de conteúdo das entrevistas (elaborado pelos autores)

NOME	EXCERTOS	UNIDADES DE CONTEXTO
T1	Tenho tentado ele [aluno] fazer pensar o motivo [do erro], porque, muitas vezes, corro o risco de ser muito diretiva, até tecnicista demais, e fazer as correções do meu jeito.	Correção de tarefas didaticamente diretiva
T2	Primeiro, tento conversar, explicar, depois, caso ele não consiga entender, tento fazer o movimento e não esteja conseguindo; tento explicar pra ele verbalmente. Se ainda assim, ele não entende, tento demonstrar eu tento filmar ele, para ele se ver fazendo o movimento, e ele tentar corrigir.	Correção de tarefas didaticamente diretiva
T3	A gente quer que o aluno aprenda, não quer que vire um robô, mas claro que é difícil aplicar essas perguntas o tempo inteiro. A gente se acostumou, de uma certa forma, já apontar direto que o movimento que seria o correto, porque é assim que as coisas funcionaram na nossa trajetória, mas não é legal.	Correção de tarefas didaticamente diretiva
T4	A gente motiva o tempo todo, mas depende muito do período de aula, por exemplo, se for um período muito técnico, o feedback é dado o tempo todo. Se acontecem erros, eu paro. Acertou, tem os elogios.	Correção de tarefas didaticamente diretiva
T5	Existe o feedback direto, você vai falar com a pessoa o que ela tem que fazer, mas geralmente essas instruções auditivas, de você falar e a pessoa ouvir, ela acaba esquecendo, principalmente criança. Então, ao invés de eu ficar falando direto, vejo e	Correção de tarefas didaticamente diretiva





	digo "olha, você pode cruzar mais sua raquete", "pode chegar mais", vou plantando uma sementinha de pouco em pouco.	
T1	Tenho tentado fazer eles [alunos] pensarem quando dou o feedback: porque você errou essa bola, o que você quis fazer primeiro, qual foi sua intenção, o que você acha que você errou.	Correção de tarefas didaticamente interacionista
T3	A gente procura dizer, perguntar "que hora que você poderia ter ido na paralela?", "será que era a melhor hora?". Tudo isso para começar a fazer meio que o aluno pensar (...) para não ficar um "robzinho".	Correção de tarefas didaticamente interacionista
T1	No início da semana, periodização tradicional, é mais volume para menos volume. Então, de segunda e terça-feira, a gente faz muitos <i>drills</i> e trocas de bola e a partir de quarta, a gente começa alguma regularidade, começa a ter essas movimentações mais próximas de jogo. Depois, na sexta-feira, costuma a trabalhar <i>set</i> mesmo, melhor de três <i>sets</i> .	Conteúdo com foco voltado à técnica
T2	Para cada perfil, penso a aula de uma maneira, mas geralmente gosto de trabalhar com uma progressão, indo desde o fundamento técnico mais básico até chegar no ponto mais avançado do exercício que eu quero passar.	Conteúdo com foco voltado à técnica
T4	As minhas aulas são muito divididas por períodos, de três meses, no geral: no primeiro mês, muito exercícios técnicos, com volume alto, muitas bolas, muitos <i>drills</i> e muitas ações técnicas. Gosto de fazer jogo, mas voltado ao tema da aula, então, por exemplo, se o tema da aula for, volume de direita, muita troca de bola, faria um jogo em que eu teria que iniciar com 4 à 5 bolas direita, cruzada um exemplo, para ter um volume grande antes de abrir o ponto.	Conteúdo com foco voltado à técnica
T4	No período pré-competitivo, eu tiro um pouquinho desse volume, começo a aumentar a intensidade e os <i>drills</i> são menores, 4 à 5 bolas no máximo, direcionando <i>forehand</i> , <i>backhand</i> , trabalho com ângulos, velocidade.	Conteúdo com foco voltado à técnica
T2	Tento identificar um defeito no jogo da pessoa. Se está com uma dificuldade de fazer o contato na frente do corpo na hora do <i>forehand</i> , vou fazendo exercícios, "quebrando" o movimento, desconstruindo o movimento.	Conteúdo com foco voltado à técnica
T3	Gosto bastante de assisti-los jogando e verificar o que está precisando melhorar [...], me encanta analisar os jogos para basear meus treinamentos.	Conteúdo definido de acordo com as necessidades dos jogadores, sob viés tático
T5	Faço exercícios coordenativos e que sejam competitivos, para induzir a agilidade, a noção de espaço e a sensibilidade.	Conteúdo definido de acordo com as necessidades dos jogadores, sob viés tático
T2	Já ouvi falar, já vi alguma coisa, mas nunca me aprofundi muito no assunto [ <i>Play and Stay</i> ].	Não conhece
T3	Sei que o <i>Play and Stay</i> é toda voltado para essa parte do desenvolvimento motor do que ficar batendo bolinha o tempo inteiro. Sou muito a favor, até porque aquela parte, se o aluno só vai lá ficar batendo bolinha, não consegue, mesmo com as bolas vermelhas, laranja, verde. A aula inteira não tem que ser só bater na bolinha, só jogo, eu ficando com a raquete, o professor lançando para o aluno bater. Dá para fazer uma brincadeira voltada pro tênis, para trabalhar alguma coisa também, que vai acrescentar para a criança e não seja chato.	Conhece, mas não aplica
T4	Conheci o <i>Play and Stay</i> em um curso da CBT, há alguns anos. Divide a quadra em cores, bolinhas, igual ao "tênis mais". Aliás, acho os dois bem parecidos. E tem um outro semelhante, que é uma metodologia francesa. Ele oferece uma base para o esporte, é bem interessante, ajudou muito porque antes, a gente dava a mesma bolinha para todo tipo de aluno né, não tinha essa questão de dividir quadras, de usar outro tipo de bola.	Conhece e aplica com ressalvas
T5	As bolas laranjas, vermelhas e verdes facilitam muito nosso trabalho, porque o aluno ela vai estar ativo na quadra independente se tiver 15 ou 30 bolas, pelo sistema de rodízio. Então, você acaba lidando e convivendo mais tempo a bola, com a raquete e cria um laço maior com a situação de jogo, ao invés do esquema de filas que é desestimulante. Mas depende do contexto de aprendizagem. A gente tem que aceitar que o <i>Play and Stay</i> é muito bonito no papel, na execução, mas tem situações que talvez não funcione com adultos, porque pode ficar chato. Com as crianças, a bola até facilita as coisas, mas a raquete ainda continua pesada.	Conhece e aplica com ressalvas
T1	Utilizo nos primeiros minutos de aquecimento. No aquecimento, utilizo a bola laranja para treinar a aceleração de mão e pernas mais flexionadas. Depois, mais 20 minutos de regularidade nas direções com bola verde, também exigindo aceleração de bola e pernas mais flexionadas, além de cobrar ir até a bola e não ficar esperando no fundo de quadra. Mais 20 minutos de <i>drills</i> técnicos e de reação. Lanço a bola e utilizo as três bolas determinando o que o jogador deverá fazer, por exemplo: bola verde, spin; bola vermelha, slice; bola laranja - cruzada. E, por fim, faço 30 minutos pontos com a bola verde.	Conhece e aplica com adaptações

Fonte: construção dos autores.





Nesse sentido, T5 disse planejar seus treinamentos, de acordo com o perfil de cada jogador/a, utilizando a o *Play and Stay* com crianças, para incentivá-las a tomar decisões sozinhas na hora do jogo e relatou que seu primeiro contato com a proposta se deu por meio de uma 'clínica' promovida pela Confederação Brasileira de Tênis (CBT). Mas não utiliza, por exemplo, variação do tamanho de bolas com adultos, desconsiderando a hipótese de que esses alunos/as, ainda que sob uma perspectiva tardia, podem estar imersos na Iniciação Esportiva, contexto que, voltado ao tênis de campo, sugere que o prazer pelo jogo, articulado ao empenho, esteja incutido em uma prática pouco deliberada, rica em jogos e brincadeiras e que fomente a autonomia funcional (GADAL, 2011; BELLI et al., 2017; SÁNZ, 2017; BELLI; GALATTI, 2021).

O *Play and Stay* pode ser, também, eficaz em idades avançadas como jovens adultos, dado que o processo de resolução de problemas e tomadas de decisões estão presentes no jogo de tênis, independente da faixa etária (CORTELA et al., 2012; KIST; BEN MAKHLOUF, 2017; SILVA et al., 2017). De modo geral, os/as participantes do estudo parecem cientes das diferenças entre metodologias pautadas no tecnicismo pedagógico e o *Play and Stay* – este, majoritariamente utilizado com jogadores/as mais jovens. Não obstante, o *Play and Stay* propicia, conforme os estudos práticos de Cortela e colaboradores (2012), Zetou e colaboradores (2012), Sáenz (2017) e Koronas (2018) notável evolução no processo de aprendizagem por parte dos/as jogadores/as de tênis de campo, inclusive no âmbito técnico, e oferece grande motivação à perpetuação da prática da modalidade em relação aos indivíduos submetidos aos treinamentos de cunho analítico-sintético e tecnicistas (GINCIENE et al., 2019; SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021).

A despeito das iniciativas de federações e confederações em fomentar o processo de formação continuada de treinadores/as do tênis, a popularidade do *Play and Stay*, quanto a ciência de sua existência e alguns de seus pressupostos teóricos, não parece completamente evocado no ensino e aprendizagem da modalidade, sobretudo na iniciação esportiva (KIST; BEN MAKHLOUF, 2017; GINCIENE et al., 2019). Assim, a opção dos/as profissionais em não superar abordagens ligadas ao paradigma científico tradicional, além de convencional, suscita – ou deveria – o debate epistemológico à prática pedagógica no esporte pela compreensão das raízes paradigmáticas que sustentam a resistência em aderir ao "novo".

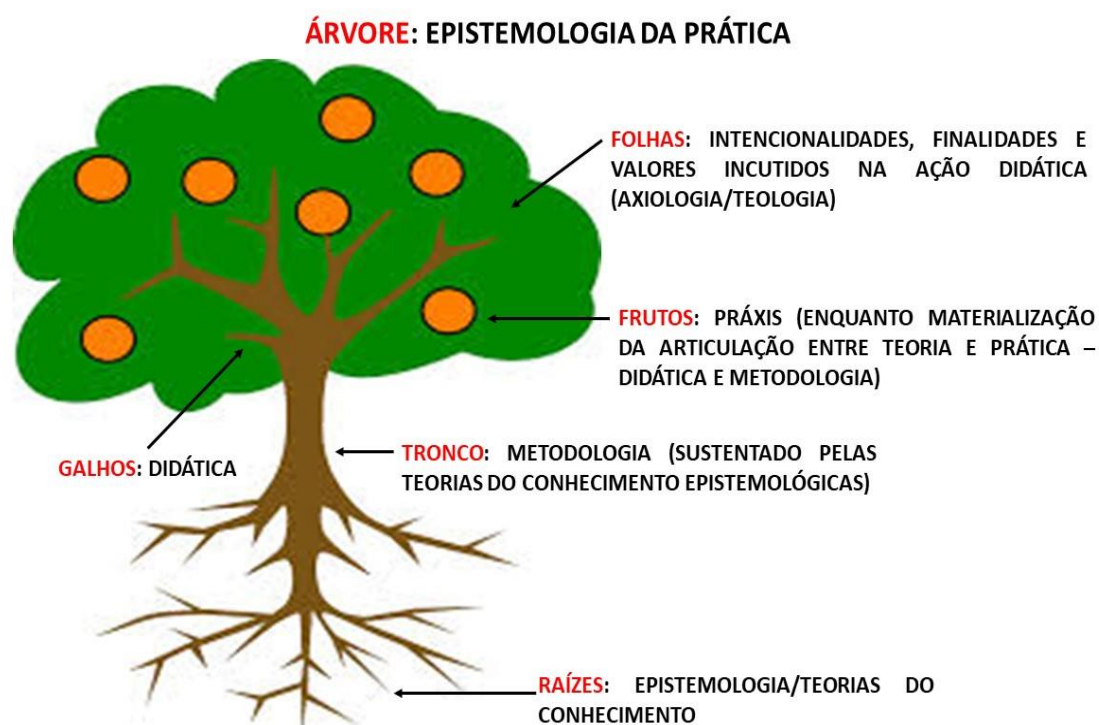
Há, nesse sentido, uma janela para que os processos formativos, principalmente os não-formais, para além da mera proposição de métodos, que fujam da abordagem analítico-





sintética-tecnicista, contemple a metáfora elucidada pela Figura 3: estabeleça as relações entre epistemologia, sustentada por teoria(s) do conhecimento (raízes e caule), que concebem a essência tanto da didática, evocada pela práxis educativa (folhas e frutos) – o que mais resplandece no vegetal, quanto da própria metodologia, que compõe o tronco e sustenta formalmente, as folhas e frutos da árvore.

**Figura 1** – “Árvore” da epistemologia da prática didático-metodológica



**Fonte:** construção dos autores.

Didática e metodologia tem suas origens nas raízes, a quem atribuímos o papel das teorias do conhecimento, nem sempre visíveis a olho nu, mas que atribuem a qualidade “epistemológica” e sua natureza da árvore. Afinal, treinadores/as de tênis, como seres pensantes e responsáveis pela condução de processos pedagógicos, possuem conjuntos de saberes (conhecimentos, competências, habilidades e aptidões) utilizados em seus contextos de trabalho. Investigações sobre como cada indivíduo incorpora e transmite saberes nos ambientes de ensino e aprendizagem, caracterizam a epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2014; SILVA; SCAGLIA, 2021).

Ademais, é *myster* fomentar a compreensão do fenômeno jogo, abarcado pelo *Play and Stay*, em sua inteireza, enquanto complexo, imprevisível, irreduzível e caótico, provido de



desafios, desequilíbrios, imprevisibilidades e representação, como aponta Scaglia (2017), é elementar ao desenvolvimento da técnica, tida como ação motora racional e eficaz (BELLI; GALATTI, 2021).

## ABERTURAS

As abordagens pedagógicas do processo de ensino são caracterizadas por uma relação direta entre o sujeito que ensina e o que recebe as informações, além do meio em que se está inserido. É importante que os treinadores e treinadoras de tênis de campo tenham consciência de que o processo de ensino, vivência e aprendizagem na modalidade não deve ser tratado, pedagogicamente falando, de forma simplista e superficial, uma vez que cada abordagem apresenta pontos positivos e pontos negativos.

Na Pedagogia do Esporte, as abordagens pedagógicas no ensino do esporte evidenciam um confronto entre tendências tradicionais, marcadas pelas epistemologias inatistas e empiristas frente às interacionistas, que sustentam novas tendências de ensino e são parte do processo de rompimento paradigmático científico. Por isso, verificamos a influência do *'Play and Stay'*, abordagem metodológica proeminente no ensino do tênis de campo e incorporada pela Confederação Brasileira de Tênis (CBT), procurando estabelecer e problematizando relações com o processo de formação de tenistas nacionais e seus desempenhos esportivos, sob a perspectiva da Pedagogia do Esporte.

A partir desse estudo, foi possível concluir que a metodologia do *Play and Stay* é conhecida em sua teoria e, benquista, pelos/as treinadores/as de tênis. No entanto, sua aplicação ainda é escassa, em favor do tecnicismo pedagógico como principal forma de ensinar seus alunos na modalidade do tênis de campo. Assim, o estudo atenta à necessidade do (re) pensar o processo formativo desses profissionais e ao modo como as discussões acerca das bases didático-metodológicas articuladas ao *Play and Stay* são evocadas por instituições – como a Confederação Brasileira de Tênis (CBT) – e nos contextos formais, não-formais e informais de aprendizagem e desenvolvimento pedagógico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.





BELLI, Taísa e colaboradores. Pedagogia do esporte e tênis de mesa: novas perspectivas no ensino-treino do efeito na iniciação esportiva tardia. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 2, p. 420-429, 2017.

BELLI, Taísa; GALATTI, Larissa Rafaela. **Desenvolvimento de treinadores de tênis de mesa: iniciação esportiva**. Campinas, SP: BCCL/UNICAMP, 2021.

BUNKER, David; THORPE, Rod. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of physical education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

BUSZARD, Tim; REID, Machar M.; FARROW, Damian. Research inspired by tennis play and stay: what have we learnt about equipment modification in tennis? **ITF coaching & sport science review**, v. 25, n. 72, p. 8-11, 2017.

CLEMENTE, Filipe Manuel. Princípios pedagógicos dos teaching games for understanding e da pedagogia não-linear no ensino da educação física. **Movimento**, v. 18, n. 2, p. 315-335, 2012.

CORTELA, Caio Correa e colaboradores. Iniciação esportiva ao tênis de campo: um retrato do programa play and stay à luz da pedagogia do esporte. **Conexões**, v. 10, n. 2, p. 214-234, 2012.

CORTELA, Caio Correa e colaboradores. Evaluation of the potential of the 'introduction to tennis' landscape in Brazil. **ITF coaching & sport science review**, n. 27, v. 77, p. 24-26, 2019.

COTÊ, Jean; BAKER, Joseph; ABERNETHY, Bruce. Practice and play in the development of sport expertise. In: TENENBAUM, Gershon; EKLUND, Robert C. **Handbook of sport psychology**. 3. trd. New Jersey, USA: John Wiley & Sons, 2007.

CRESPO, Miguel; REID, Machar M. Metodología de la enseñanza del tenis para principiantes. **Stadium**, n. 192, p. 28-54, 2005.

DAVIES, Karl. Growing the game, the modified way! **ITF coaching & sport science review**, v. 25, n. 72, 15-18, 2017.

DE PAULA, Patrícia Ramos; BALBINOTTI, Carlos Adelar Abaide. Iniciação ao tênis na infância: os primeiros contatos com a bola e a raquete. In: BALBINOTTI, Carlos Adelar Abaide (Org.). **O ensino do tênis: novas perspectivas de aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FAGUNDES, Felipe Menezes; RIBAS, João Francisco Magno. Princípios pedagógicos do modelo teaching games for understanding: uma visão praxiológica sobre o ensino para compreensão do esporte. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 1-22, 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia como ciência da educação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GADAL, Michel. La route du haut niveau. Paris, France: Fédération Française de Tennis de Table, 2011.







GHIDETTI, Filipe Ferreira. Pedagogia do esporte e educação física: a convergência na busca pela autonomia em relação aos significados culturais do esporte. **Movimento**, v. 26, p. e26034, 2020.

GINCIENE, Guy e colaboradores. Ensino de tênis e prática pedagógica dos professores. **Pensar a prática**, v. 22, p. 1-12, 2019.

KIST, Cesar; BEN MAKHLOUF, Amine. Tennis Play and stay: estudios de casos de Sudamérica y del Oeste, Centro y Norte de África. **ITF coaching & sport science review**, v. 25, n. 72, 27-29, 2017.

KORONAS, Vaislis. The impact of the tennis play and stay method on backhand skill learning and satisfaction level: the case of elementary school students. **Bulletin of the Transilvania University of Braşov**, v. 11, n. 60, n. 2, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: velhos e novos temas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAYRING, Philipp. **Qualitative content analysis**: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt, Austria: 2014.

PLUIM, Babette e colaboradores. Tennis injuries: occurrence, aetiology and prevention. **British journal of sports medicine**, v. 40, n. 5. p. 415-423, 2006.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, v. 15, n. 3, p. 600-610, 2009.

SANDOVAL, Gabriel Orenga; SILVA, Luís Felipe Nogueira; SCAGLIA, Alcides José. A autonomia no ensino do futebol sob a perspectiva de treinadores e treinadoras. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 2, p. 134-148, 2022.

SÁNZ, David. The importance of modifying the equipment for beginner tennis players: tennis play and stay development in Spain. **ITF coaching & sport science review**, v. 25, n. 72, 12-14, 2017.

SCAGLIA, Alcides José e colaboradores. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 227-249, 2013.

SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista portuguesa de ciências do desporto**. S1A, p. 27-38, 2017.

SCAGLIA, Alcides José e colaboradores. Pedagogia do jogo: bases conceituais e epistemológicas. In. SILVA, Elizaldo Inaldo da; SILVA, Peterson Amaro da (Orgs.). **A cultura e a pedagogia da rua nas aulas de educação física escolar**: implicações para prática docente. Alexa: São Paulo, 2021.





SILVA, Luís Felipe Nogueira; SCAGLIA, Alcides José; LEONARDO, Lucas. Epistemologia da prática pedagógica na educação física e esporte: mapeamento a partir de um instrumento metodológico. **Educación física y deportes**, v. 25, n. 274, p. 145-163, 2021.

SILVA, Luís Felipe Nogueira; SCAGLIA, Alcides José. Saberes profissionais: um ensaio sobre a epistemologia da prática docente. **Cadernos da pedagogia**, v. 15, n. 32, p. 199-209, 2021.

SILVA, Luís Felipe Nogueira; THIENGO, Carlos Rogério; SCAGLIA, Alcides José. Epistemes, pedagogias, didáticas e métodos no ensino e treinamento do futebol. In: SANTOS, Júlio Wilson dos (Org.). **Seminários: ciência & futebol**. Curitiba, PR: CRV, 2022.

SPARKES, Andrew C.; SMITH, Brett. **Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product**. New York, USA: Routledge, 2014.

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

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

VALENTINI, Nádia Cristina e colaboradores e colaboradores. Considerações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem motora em crianças. In: BALBINOTTI, Carlos Adelar Abaide (Org.). **O ensino do tênis: novas perspectivas de aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

WERNER, Peter; THORPE, Rod; BUNKER, David. Teaching games for understanding: evolution of a model. **Journal of physical education recreation and dance**, v. 67, n. 1, p. 28-33, 1996.

ZETOU, Eleni e colaboradores. Learning tennis skill through game play and stay in elementary pupils. **Journal of human science & exercise**, v. 7, n. 2, p. 560-572, 2012.

#### Dados do primeiro autor:

Email: borelli236@gmail.com

Endereço: Rua Francisco Prado, 1608, Jardim Primavera, Porto Ferreira, SP, CEP: 13660-094, Brasil.

Recebido em: 06/10/2022

Aprovado em: 12/01/2023

#### Como citar este artigo:

BORELLI, Laís Miotto e colaboradores. Pedagogia do tênis: a influência do *play and stay* na didática e metodologia de treinadores e treinadoras da modalidade. **Corpoconsciência**, v. 27, e.14471, p. 1-14, 2023.





## **BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS RELACIONADAS AO LAZER DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL**

### **BIBLIOGRAPHIES OF SUBJECTS RELATED TO LEISURE OF THE FEDERAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL**

### **BIBLIOGRAFIAS DE LAS ASIGNATURAS RELACIONADAS CON EL OCIO DE INSTITUCIONES FEDERALES DE ENSEÑANZA UNIVERSITÁRIA EN BRASIL**

**Fernando Resende Cavalcante**


<https://orcid.org/0000-0002-6992-6261> 


<http://lattes.cnpq.br/7989497475934034> 

Universidade de Brasília (Brasília, DF – Brasil)

fernandorcavalcante@hotmail.com

**Humberto Luís de Deus Inácio**

<http://orcid.org/0000-0002-5683-7454> 

<http://lattes.cnpq.br/4114148723699030> 

Universidade Federal de Goiás (Goiânia, GO – Brasil)

betoinacio@ufg.br

#### **Resumo**

Pesquisas relacionadas ao lazer são influenciadas por uma necessidade apresentada por um campo de atuação que se alarga ao longo do tempo. É crescente o interesse acadêmico pelo tema que se apresenta como um dos campos de atuação mais promissores do século XXI. A pesquisa buscou identificar e analisar as obras e os autores de bibliografias básicas e complementares de disciplinas relacionadas ao lazer dos cursos de Educação Física de Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil. A pesquisa se delimitou como documental, pois os documentos analisados não passaram por nenhum tratamento analítico anterior. Além disso, foi caracterizada como descritiva-exploratória, tentando uma visão mais geral e uma aproximação inicial com objeto pesquisado. Como conclusões foram identificados um forte impacto das obras de Nelson Carvalho Marcellino e poucas diferenças entre as bibliografias obrigatórias entre o bacharelado e a licenciatura.

**Palavras-chave:** Lazer; Educação Física; Bibliografia.

#### **Abstract**

Research related to leisure is influenced by a need presented by a field of activity that expands over time. There is an academic interest growing in the topic, which presents itself as one of the most promising fields of action of the 21st century. The research sought to identify and analyze the books and authors of basic and complementary bibliographies of subjects related to leisure in Physical Education courses at Federal Institutions of Higher Education in Brazil. The research was designed as documentary, as the documents analyzed did not undergo any previous analytical treatment. In addition, it was characterized as descriptive-exploratory, aiming at a more general view and an initial approach to the researched object. As conclusions, we identified a strong impact of Nelson Carvalho Marcellino's books and few differences between the mandatory bibliographies between the bachelor's and the licentiate.

**Keywords:** Leisure; Physical Education; Bibliography.

#### **Resumen**

La investigación relacionada con el ocio está influida por una necesidad de un campo de acción que se expande en el tiempo. Existe un creciente interés académico por el tema que se presenta como uno de los campos de acción más prometedores del siglo XXI. La investigación buscó identificar y analizar las obras y autores de bibliografías



básicas y complementarias de temas relacionados con el ocio en cursos de Educación Física en Instituciones Federales de Educación Superior en Brasil. La investigación fue diseñada como documental, ya que los documentos analizados no sufrieron ningún tratamiento analítico previo. Además, se caracterizó como descriptivo-exploratoria, visando una visión más general y un acercamiento inicial al objeto investigado. Como conclusiones identificamos un fuerte impacto de las obras de Nelson Carvalho Marcellino y pocas diferencias en las bibliografías obligatorias de los grados de formación de profesores y los de formación general en Educación Física.

**Palabras clave:** Ocio; Educación Física; Bibliografía.

## INTRODUÇÃO

Pesquisas relacionadas ao lazer estão se expandindo ao longo do século XXI. Elas são influenciadas por um campo de atuação que se alarga ao longo do tempo. Inclusive, é crescente o interesse por estudantes, professores e profissionais pelo tema que se apresenta como um dos campos de atuação profissional mais promissores do século XXI (FILIPPIS; MARCELLINO, 2013; ISAYAMA, 2010; WERNECK, 2003).

Para situar o lazer historicamente, necessita-se analisar a realidade em que ele emergiu, situado mais especificamente na Europa ocidental a partir da sociedade industrial do século XIX. Naquele espaço social, o lazer adquiriu importância e pensadores começaram a refletir sobre o mesmo de forma mais sistemática a partir do século XX, na Europa e nos Estados Unidos (MARCELLINO, 2010; MOESCH, 2015).

No Brasil, o tema começou a ser pesquisado a partir da segunda metade do século XX, com estudos vinculados à urbanização nas grandes cidades (MARCELLINO, 2010). Além disso, organizações como o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC) desenvolveram trabalhos que contribuíram com o desenvolvimento do lazer no Brasil.

O lazer se constitui como um campo de atuação multidisciplinar permeado por diversos profissionais (FILIPPIS; MARCELLINO, 2013; ISAYAMA, 2003, 2009, 2010; MARCELLINO, 2010), entretanto, a maior quantidade de pesquisadores na área, são vinculados ao campo da Educação Física como exposto por Melo; Alves Júnior (2012) e Werneck (2003).

Diante das ligações entre a Educação Física e o Lazer, agentes do campo, iniciaram pesquisas sobre o tema e alguns deles mais especificamente sobre a formação para o Lazer nos cursos de Educação Física (BARROS, 1995; MARIN, 2001; ISAYAMA, 2002, 2010; SCHWARZ, 2007; CORRÊA, 2009; MARCELLINO, 2010; SILVA; CAMPOS, 2010; FILIPPIS; MARCELLINO, 2013; GOMES, 2013; MONTENEGRO; MOREIRA, 2014; NASCIMENTO; INÁCIO; LAZZAROTTI FILHO, 2019; NASCIMENTO et al., 2020; CAVALCANTE; LAZZAROTTI FILHO, 2021;) encontrando diversos resultados. Para exemplificar, no início do século atual, Isayama (2002) identificou nas disciplinas relacionadas ao tema um caráter técnico e utilitarista, com a necessidade de um





maior adensamento teórico. Posteriormente, em estudos mais recentes, foi identificado pouco espaço dedicado ao lazer nos cursos de formação (MOREIRA, 2014; NASCIMENTO; INÁCIO; LAZZAROTTI FILHO, 2019; MONTENEGRO; NASCIMENTO et al., 2020; CAVALCANTE, 2021) e parte deles defenderam um maior equilíbrio entre a formação teórica e prática (FILIPPIS; MARCELLINO, 2013; CAVALCANTE; LAZZAROTTI FILHO, 2021).

Neste cenário, a pesquisa aqui relatada visou investigar quais são as obras e autores mais referenciados nas disciplinas relacionadas ao lazer nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil. A opção por tais instituições se fez diante da impossibilidade de obter dados da maioria das outras instituições e pela publicização obrigatória dos documentos nas IFES, o que facilitou a obtenção do contato dos pesquisadores para obtenção dos dados.

Como justificativa para o estudo, apontamos sua originalidade, pois não identificamos, até o período de coleta de dados desta investigação, análises dedicadas especificamente as bibliografias nas IFES. Além disso, no campo da atuação profissional, Melo e Alves Júnior (2012) indicam que 1 a cada 16 pessoas atua direta ou indiretamente com o lazer no plano mundial. Isso reflete na necessidade de se investigar de como essa formação se dá e seus possíveis impactos no quadro de profissionais.

Neste contexto a pesquisa indaga: quais as principais obras e autores referenciados nas bibliografias básicas e complementares de disciplinas relacionadas ao lazer nas Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil dos cursos de Educação Física?

## OBJETIVOS

- Identificar e analisar as obras e autores das bibliografias básicas e complementares das disciplinas relacionadas ao lazer dos cursos de Educação Física das Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil.
- Comparar as bibliografias básicas e complementares encontradas dos cursos de bacharelado e licenciatura de tais disciplinas.

## METODOLOGIA

A pesquisa se delineou como uma pesquisa documental, pois os documentos analisados não passaram por nenhum tratamento analítico anterior (GIL, 2008). Além disso, ela





foi caracterizada como uma pesquisa descritiva-exploratória para uma visão mais geral e uma aproximação inicial com objeto pesquisado.

Em relação aos caminhos metodológicos percorridos realizamos:

- Consulta online de todas as Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil a partir da plataforma e-MEC - que somaram 62.
- Realizou-se a busca nos sites das respectivas instituições e identificou-se quais ofereciam o curso de educação física, encontrando 45 entre as 62.
- A partir da constatação da presença do curso filtramos aquelas que disponibilizavam online as bibliografias das disciplinas com a expressão lazer em sua nomenclatura, totalizando 28 universidades.
  - Nessas 28 universidades encontramos 20 cursos de bacharelado e 20 de licenciatura – algumas universidades ofertavam ambas as modalidades e outras somente uma.
  - A partir disso, resgatamos os documentos dos sites das Instituições Federais de Ensino Superior
  - Encontramos um total de 40 disciplinas de bacharelado obrigatórias e 9 optativas
  - Já nas licenciaturas encontramos um total de 24 disciplinas obrigatórias e 6 optativas.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Foram analisadas as ocorrências de autores e de obras nas bibliografias encontradas neste estudo. O objetivo foi encontrar os autores e obras que norteiam a formação para o lazer na licenciatura e no bacharelado, tanto nas disciplinas obrigatórias, quanto nas disciplinas optativas; nessa perspectiva, serão apresentados separadamente e ao final serão comparados os resultados encontrados em ambas as modalidades.

### **Disciplinas Obrigatórias de Bacharelado**

Em relação a obras e autores encontramos uma ampla diversidade nos documentos analisados. Em disciplinas de bacharelado obrigatórias foi encontrado um total de 115 autores, sendo que, em alguns casos, o campo de estudo principal não era o Lazer. Desses 115, observou-se estudiosos do lazer, das políticas públicas, da administração, do esporte, do turismo, dos exercícios físicos, das ciências sociais, da ginástica, da recreação, da





educação, da saúde, da política, da filosofia, dos jogos e brincadeiras. Já em relação às obras, foram diagnosticadas um total de 119, com diferentes números de referências ao longo dos documentos.

A partir da constatação da diversidade de campos do conhecimento que perpassam a formação profissional para o lazer buscamos identificar quais autores e obras se destacam dentro das bibliografias analisadas. Várias das obras encontradas são coletâneas organizadas pelos autores citados, onde há presença de outros pesquisadores com seus textos/capítulos específicos; nestes casos, optamos por indicar apenas a autoria de quem organizou a obra.

Evidenciam-se as obras de Nelson Marcellino que foi referenciado 30 vezes nos documentos analisados com um total de 11 obras. Há uma predominância para 'Estudos do Lazer: uma introdução' e 'Lazer e Educação', ambas referenciados seis vezes cada, totalizando 12 aparições nos documentos. A partir desta representatividade de Marcellino nos currículos das Instituições Federais de Ensino Superior, constata-se que boa parte da formação para o lazer no Brasil relaciona-se com este autor.

Além deste, outros autores foram significativamente referenciados, como Christianne Gomes [Werneck], que é referenciada em 16 oportunidades, com destaque para a obra 'Lazer e Mercado' referenciada 5 vezes e realizada em coautoria com Edmur Stoppa e Hélder Isayama, e 'Lazer, Recreação e Educação Física', citada 4 vezes.

Sobre a autora Christianne Gomes, importa esclarecer que ela aparece em algumas citações e referências como Christianne Gomes WERNECK; neste texto nos referimos a ela sempre no primeiro e atual formato, segundo ela mesma.

Outros autores em destaque são Heloísa Bruhns, referenciada 11 vezes e Victor Melo com 9 indicações. Bruhns se destaca com a obra 'Introdução aos Estudos do Lazer' com sete aparições. Já Melo tem como sua obra mais recorrente nos currículos a 'Introdução ao Lazer', referenciada sete vezes.

Isayama é referenciado oito vezes, especialmente com a obra 'Lazer e Mercado' desenvolvida em colaboração com Stoppa e Gomes, e em 'Sobre Lazer e Política: maneiras de ver e maneiras de fazer', referenciada duas vezes e desenvolvida em colaboração com Meily Linhales.

Edmur Stoppa aparece cinco vezes com a obra 'Lazer e Mercado' e Joffre Dumazedier, sociólogo francês que influenciou significativamente as pesquisas sobre lazer no





Brasil é referenciado quatro vezes, com destaque para 'Sociologia Empírica do Lazer', referenciada duas vezes ao longo dos documentos.

Luiz Camargo, Lino Castellani Filho, Maria Cecília Giacaglia, Almir Liberato, Artemis Soares, Leila Mirtes Pinto, são referenciados três vezes cada um, com um destaque para as obras de Luiz Camargo, 'Educação para o Lazer', Maria Cecília Giacaglia, 'Organização de Eventos – Teoria e Prática', Almir Liberato e Artemis Soares, com 'Políticas Públicas de Esporte e Lazer: Novos Olhares' e Leila Mirtes Pinto, com 'Como Fazer Projetos de Lazer: elaboração, execução e avaliação', com três referências cada uma.

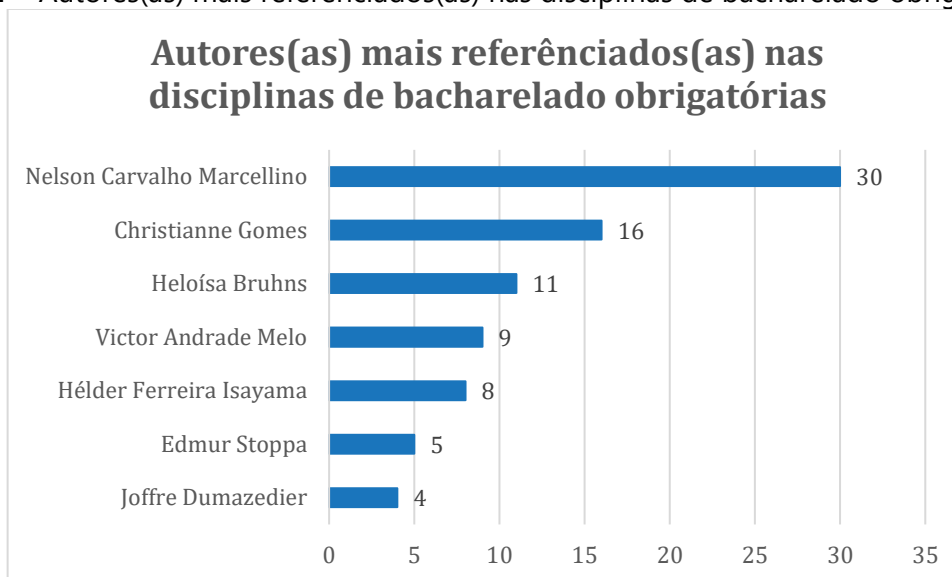
Por fim, temos Fábio Brotto, Vinicius Cavallari, Vany Zacharias., Fernando Cavichioli, Fernando Mezzadri, Doralice de Souza, Marlene Guerra, Gustavo Luiz Gutierrez, Tizuko Kishimoto, Eduardo Dia Manhães, Myrian Nunomura, Vilma Leni Nista Piccolo e Davi Poit, com duas referências cada um.

A respeito da contabilização realizada neste capítulo notamos que o autor mais utilizado nos currículos é Marcellino que se destaca obtendo quase o dobro de referências da segunda mais presente, que foi Christianne Gomes. Inferimos então, que este autor tem alto impacto sobre a formação profissional para o lazer nas IFES do Brasil nos cursos de bacharelado nas disciplinas obrigatórias. Ademais, Marcellino foi o autor mais observado em outros estudos que identificaram as principais referências utilizadas nas bibliografias em nível nacional (CAVALCANTE; LAZZAROTTI FILHO, 2021), e também nos Estados de Goiás (NASCIMENTO; INÁCIO; LAZZAROTTI FILHO, 2019), Paraná (SCHWARZ, 2007), São Paulo (FILIPPIS; MARCELLINO, 2013) e Tocantins (NASCIMENTO et al., 2020).

Além de Marcellino, destacamos Gomes, Bruhns, Melo e Isayama que, somados, possuem 44 referências ao longo dos documentos, influenciando significativamente a formação profissional para atuação com o lazer.





**Gráfico 1** – Autores(as) mais referenciados(as) nas disciplinas de bacharelado obrigatórias

**Fonte:** construção dos autores.

Em relação às obras, destacamos 'Introdução aos Estudos do Lazer' de Bruhns, com sete aparições nos documentos, junto com 'Introdução ao Lazer' de Melo e Alves JR. também com sete. 'Estudos do Lazer: uma introdução' e 'Lazer e Educação' de Marcellino, aparece seis vezes, 'Lazer e Mercado' de Gomes, Stoppa e Isayama cinco e 'Lazer e Esporte: Políticas Públicas' de Marcellino e 'Lazer, Recreação e Educação Física' de Gomes quatro vezes cada um.

**Gráfico 2** – Obras mais referenciadas nas disciplinas de bacharelado obrigatórias

**Fonte:** construção dos autores.





## Disciplinas Optativas de Bacharelado

Em relação as disciplinas optativas no bacharelado notamos um enfoque principalmente nos conteúdos voltados a saúde, atividade física, exercícios físicos e à qualidade de vida. Nenhum dos autores apresentados nas bibliografias foram referenciados mais de uma vez e a variedade de autores não nos permite fazer inferências acerca deste elemento. No total foram 22 autores diferentes citados com um total de 12 obras diferentes.

## Disciplinas Obrigatórias na Licenciatura

Na licenciatura notamos um movimento similar com o que identificamos no bacharelado. Constatamos autores que dialogam a respeito dos mais diversos conteúdos e de diferentes áreas de atuação e pesquisa como por exemplo gestão, turismo, esportes e esportes radicais, olimpíadas, acampamentos, políticas públicas, pedagogia, racismo, educação, recreação, cultura, filosofia.

No total, identificamos 98 autores diferentes e 106 obras. Apesar desta diversidade, assim como no bacharelado conseguimos identificar alguns autores e obras mais referenciados nas bibliografias e que marcam a formação para o lazer.

Assim como nas disciplinas obrigatórias do bacharelado, Marcellino é o autor mais referenciado. O autor possui 24 indicações com um total de 10 obras citadas, com destaque para 'Lazer e Educação' referenciada sete vezes; seguida por 'Estudos do Lazer: Uma Introdução' com quatro indicações e, por fim, 'Lazer e Esporte: Políticas Públicas' com três.

A segunda autora mais referenciada é Christianne Gomes com 14 indicações divididas em três obras, a mais referenciada é 'Lazer e Mercado' com cinco e 'Lazer, Trabalho e Educação' e 'Dicionário Crítico do Lazer', com quatro indicações. Em seguida temos o autor Victor Melo com 11 aparições com três livros. Destaca-se a obra 'Introdução ao Lazer' com oito referências produzida junto com Edmundo Alves Junior.

Outra autora bastante recorrente é Heloísa Bruhns, referenciada oito vezes ao longo dos documentos, principalmente com a obra 'Introdução aos Estudos do Lazer' com seis aparições. Depois observamos Edmur Stoppa com cinco aparições e Joffre Dumazedier e Leila Pinto, ambos com quatro. Dumazedier se destaca em duas obras que são 'Lazer e Cultura Popular' e 'Sociologia Empírica do Lazer' referenciadas duas vezes cada. Por fim, Leila Pinto, que aparece com duas obras com duas referências, que são 'Como Fazer Projetos de Lazer'

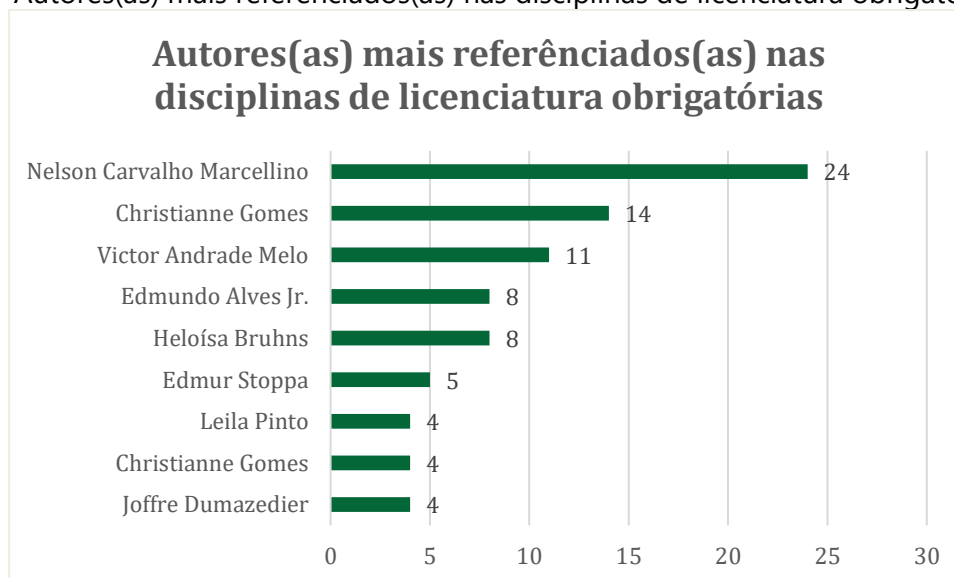




e 'Como Fazer Projetos de Lazer: Elaboração, Execução e Avaliação'. Por fim, temos Lino Castellani Filho e Ricardo Uvinha, com três referências.

Em relação aos autores mais referenciados nas disciplinas obrigatórias de licenciatura notamos que Marcellino é o mais referenciado assim como no bacharelado. Em seguida temos Gomes, Melo, Bruhns e Alves Júnior. Ao todo, esses quatro autores são referenciados 41 vezes onde podemos inferir que boa parte da formação para atuar com o lazer nas universidades federais brasileiras passa pelas obras e ideias desses autores em conjunto com Marcellino.

**Gráfico 3** – Autores(as) mais referenciados(as) nas disciplinas de licenciatura obrigatórias



**Fonte:** construção dos autores.

Já em relação às obras, a mais referenciada é 'Introdução ao Lazer' de Victor Melo, com oito citações, seguida de 'Lazer e Educação' de Marcellino com sete, 'Introdução aos Estudos do Lazer' de Bruhns com seis, 'Lazer e Mercado' de Christianne Gomes, Edmur Stoppa e Helder Isayama com cinco e, por fim, 'Lazer, Trabalho e Educação' de Christianne Gomes, 'Dicionário Crítico do Lazer' de Christianne Gomes e 'Estudos do lazer: uma introdução' de Nelson Marcellino com 4 aparições.

**Gráfico 4** – Obras mais referenciadas nas disciplinas de licenciatura obrigatórias

**Fonte:** construção dos autores.

### Disciplinas Optativas na Licenciatura

Em relação as disciplinas optativas notamos que os conteúdos são ainda mais variados, com obras de diferentes áreas de estudos como, por exemplo, 'Vigiar e Punir' de Michel Foucault, 'A busca da Excitação' de Norbert Elias e Eric Dunning e 'Brinquedo & Brincadeiras: Patrimônio Cultural da Humanidade' de Regina Márcia Moura Tavares.

Além disso, estudiosos do lazer continuam sendo referenciados nessas disciplinas optativas, novamente com destaque para Marcellino com três indicações divididas entre as obras 'Lazer e Educação', 'Repertório de Atividades de Recreação e Lazer' e 'Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer'; seguido por Melo, com duas indicações divididas entre as obras 'Introdução ao lazer' e 'Lazer e Minorias Sociais', também Dumazedier, com as obras 'Sociologia Empírica do Lazer' e 'Lazer e Cultura Popular', referenciadas uma vez cada, e Valter Bracht com as obras 'Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução' e 'Educação Física e Aprendizagem Social', referenciadas também uma vez cada. No que concerne às disciplinas optativas da licenciatura, foram citados 48 autores e um total de 45 obras.

### Aproximações e Distanciamentos na Análise das Bibliografias de Bacharelado e Licenciatura

Foram elencados os autores mais referenciados no bacharelado e na licenciatura a fim de refletir e entender quais as teorias e ideias estão mais presentes na formação





profissional para o lazer. Desta forma, enumerou-se as vezes em que autores e suas obras apareciam nos documentos, o que nos possibilitou inferir quais autores e obras influenciam a formação profissional em Educação Física para atuar com/no lazer.

Em relação às disciplinas obrigatórias, tanto de bacharelado quanto de licenciatura, notamos uma alta similaridade nas referências, o que caracterizou mais aproximações do que distanciamentos. Desta forma indagamos: será que para o estudo do lazer não existem obras e autores que diferenciam o lazer para o bacharelado e a licenciatura? Aparentemente existem obras, que poderíamos chamar de clássicas, que influenciam tanto a formação no bacharelado quanto na licenciatura.

Sobre o autor mais citado nas disciplinas obrigatórias - Nelson Carvalho Marcellino, notamos uma desproporcionalidade na quantidade de vezes em que ele é referenciado em comparação aos outros autores que aparecem nas bibliografias. É importante salientar que esse autor - influenciado em sua própria formação por Dumazedier, reflete sobre o lazer como cultura praticada e vivenciada no tempo disponível, tempo esse que se caracteriza por estar fora do mundo do trabalho e das obrigações sociais (domésticas, familiares, religiosas etc.), e tem um caráter desinteressado. Marcellino (1987) não considera o lazer como somente um elemento aliviador das tensões geradas pelo dia a dia, mas o percebe como um fenômeno que pode ser utilizado para reflexões sobre o modelo de estrutura social vigente. Desta forma por conta do alto grau de citações destes autores nas bibliografias, podemos inferir que, de certa forma, a formação para o lazer no Brasil tem sido orientada em grande parte por suas teorizações sobre o lazer.

Marcellino iniciou sua trajetória relacionada ao lazer no âmbito de sua atuação profissional no SESC/SP; atuando como 'Orientador Social da Unidade Móvel de Orientação Social' e 'Animação cultural - desenvolvimento de comunidades'. Foi desde sua presença naquela instituição que teve contato com Dumazedier e outros importantes pesquisadores brasileiros, como Renato Requixa e Luiz Octávio de Camargo.

Todavia, foi com seus estudos de mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1984), o qual resultou nas obras 'Lazer e Humanização' e 'Lazer e Educação', que ele se projetou no meio acadêmico. Logo, com a realização de seu doutorado em Educação pela Unicamp (1988) e a publicação da obra 'Pedagogia da Animação', este autor assumiu protagonismo, sendo reconhecido nacionalmente.





Mas é em sua trajetória acadêmica, como professor da Unicamp – e não como funcionário do SESC, que Marcellino encontra campo fértil para ampliar seu olhar sobre o fenômeno do lazer, desde onde publicou centenas de colunas jornalísticas, artigos, livros, orientou dezenas de dissertações e teses, criou e organizou eventos, estabelecendo-se como – talvez, a primeira referência nacional unânime.

Importa destacar que as bases teóricas de Marcellino se aproximavam do Marxismo e/ou de suas vertentes, recebendo forte influência de Gramsci, distanciando-se então de propostas mais conservadoras e funcionalistas do lazer.

Ao seu turno, o sociólogo Joffre Dumazedier, adito aos estudos sociológicos empíricos, desenvolve suas teorias ao largo dos anos 1960 e 1970 no contexto da Europa ainda em reconstrução pós 2ª guerra mundial; justamente um período de retrocessos políticos e científicos em nosso país.

Gomes (2004), em sua pesquisa de mestrado em Ciências da Comunicação (USP), nos apresenta um interessante percurso dos estudos do lazer no Brasil, destacando a importância de Dumazedier em tal processo. Segundo a autora, os estudos do lazer no Brasil surgem como uma afronta a um preconceito oriundo na perspectiva marxista, de que o lazer se constituiria em um fenômeno típico das classes dominantes e, por isso, não merecia atenção de investigadores do campo mais progressista.

Estabelece-se aqui uma contradição: ao mesmo tempo em que Dumazedier vem ao Brasil, impulsionado por um discurso que se dizia avançado, é também apontado mais tarde, como um teórico conservador/funcionalista. De qualquer forma, o sociólogo é alçado por diversas instituições nacionais, especialmente pelo SESC – Serviço Social do Comércio, à condição de referência inescapável aos estudos sobre o lazer.

Desta forma, e por caminhos distintos, compreende-se a importância destes dois autores - Marcellino e Dumazedier, nas disciplinas investigadas.

Já em relação às disciplinas optativas vemos um alto distanciamento entre o bacharelado e a licenciatura. No bacharelado os estudos voltam-se mais para a saúde, exercício físico e qualidade de vida, além disso, notamos que não existem obras referenciadas nas disciplinas optativas do bacharelado que tratam especificamente do tema lazer. Podemos inferir que isto se dá porque os objetos destas disciplinas não são o lazer, mas sim as práticas corporais relacionadas com os campos da Saúde, do Exercício físico e da Qualidade de vida,





que podem, via de regra, ser desenvolvidas no tempo livre, quando, então, o lazer é meio e não fim.

Já na licenciatura notou-se uma aproximação com as ciências sociais, principalmente com a Sociologia, mas também com os autores do campo da Educação. Neste sentido, a formação para o lazer das disciplinas optativas das licenciaturas avança, demonstrando que não só estudam autores específicos do lazer, como também autores de outros campos do conhecimento, o que sinaliza uma formação multidisciplinar que pode gerar uma formação ampliada dos novos professores. Todavia, é importante termos em vista que as disciplinas optativas podem ou não perpassar a formação do futuro profissional, já que, essas disciplinas são escolhidas a critério do estudante, que pode ou não se interessar por elas. Por este motivo se fez a opção de separação entre as disciplinas obrigatórias e as disciplinas optativas nas análises deste artigo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se existir cientificamente é ter dado algum contributo para o avanço da ciência, nota-se Marcellino como um autor significativo, o qual contribui direta e indiretamente para a formação profissional para o Lazer nas Instituições Federais de Ensino Superior. A quantidade de vezes que o autor é citado, em conjunto com suas obras é significativo e pode-se inferir que o autor é um agente dominante (BORDIEU, 2018; NOGUEIRA, 2017) no campo da Educação Física, quando o tema é lazer, tanto no bacharelado quanto na licenciatura.

Identificou-se nas disciplinas obrigatórias analisadas mais aproximações que distanciamentos o que gera algumas dúvidas como, por exemplo, se existem obras e autores que diferenciem o lazer para o bacharelado e a licenciatura ou a compreensão do lazer independe de tal abordagem distinta? De acordo com a presente pesquisa as obras recorrentes que aparecem ao longo dos documentos propõem que o lazer é semelhante para ambos os cursos de formação, com alguns poucos distanciamentos nas disciplinas optativas.

Exatamente sobre as disciplinas optativas notamos diferenças significativas entre o bacharelado e a licenciatura. No bacharelado as obras e autores em sua maioria são da área da saúde, exercício físico e qualidade de vida o que pode significar o lazer a partir de uma perspectiva mais utilitarista ou funcionalista já que não notamos autores específicos da temática do lazer. Reforça-se aqui nossa inferência de que o lazer – no bacharelado, é meio e não fim.





Já na licenciatura notamos uma aproximação dos autores e obras com as humanidades e ainda sim, encontramos autores especificamente do lazer, configurando uma possível formação multidisciplinar e ampla. Nos parece óbvio dizer que a proposta de Educação para e Educação pelo lazer, presentes na obra de Marcellino, contribuíram sobremaneira para sua relevância nas licenciaturas.

Por outra via, nos chamou à atenção a ausência de alguns autores e obras, desde aqueles que são mais estudados no âmbito das Políticas Públicas de esporte e lazer, como outros e outras que se debruçaram sobre as teorias e conceitualizações do fenômeno, como Fernando Mascarenhas e Luciana Marcassa, com o verbete 'Lazer', de sua autoria, apresentado no Dicionário Crítico da Educação Física (2014), Simone Rechia, Silvia Amaral, Marco Paulo Stigger, Silvio Ricardo da Silva, Cleber Dias, Giuliano Pimentel, que se somam a toda uma geração de dezenas – talvez centenas, de novos pesquisadores do tema. Logicamente, a apresentação destes nomes, e a não presença de outros e outras, não quer dizer, absolutamente, descaso ou desconhecimento com estes outros pesquisadores relevantes sobre o tema; apenas optamos por apontar alguns, pelo conhecimento e proximidade que temos com suas contribuições.

Finalmente, há que se destacar a ampla formação desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Lazer (UFMG), implementado em 2006 e que, pode-se afirmar, vem se constituindo no espaço mais significativo de produção teórica sobre o lazer no país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José Maria de Camargo. Educação física na UNESP de Rio Claro: bacharelado e licenciatura. **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 71-80, 1995.

BORDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

CAVALCANTE, Fernando Resende; LAZZAROTTI FILHO, Ari. O lazer nos currículos dos cursos de educação física: diversidades e tendências. **Movimento**, v. 27, e27056, p. 1-24, 2021.

CORRÊA, Evandro Antonio. Formação acadêmica e intervenção profissional de educação física no âmbito do lazer. **Motriz**, v. 15, n. 1, p. 132-142, 2009.







FILIPPIS, André De; MARCELLINO, Nelson Carvalho. Formação profissional em lazer, nos cursos de educação física, no estado de São Paulo. **Movimento**, v. 19, n. 3, p. 31-56, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Lazer e formação profissional: um estudo sobre licenciatura e bacharelado em educação física**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

GOMES, Cristina Marques. **Pesquisa científica em lazer no brasil: bases documentais e teóricas**. 2004. 157f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

ISAYAMA, Helder Ferreira. **Recreação e lazer como integrantes dos currículos dos cursos de graduação em educação física**. 2002. 197f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

\_\_\_\_\_. O profissional da educação física como intelectual: atuação no âmbito do lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte: para atuação em políticas públicas**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. Atuação do profissional de educação física no âmbito do lazer: a perspectiva da animação cultural. **Motriz**, v. 15, n. 2, p. 407-413, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. In: ISAYAMA, Helder Ferreira (Org.). **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A relação teoria e prática na formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Helder Ferreira (Org.). **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lazer e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

\_\_\_\_\_. **Lazer e humanização**. Campinas, SP: Papyrus, 1983.

MARIN, Elizara Carolina. Currículo e formação do profissional do lazer. **Revista brasileira de ciencias do esporte**, v. 23, n. 1, p. 123-130, 2001.

MELO, Victor Andrade; ALVES JÚNIOR, Edmundo de Drummond. **Introdução ao lazer**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2012.





MOESCH, Marutschka Martini. O lazer faz o elo: reinventar as políticas públicas para o lazer e turismo humanizadores. In: GOMES, Christiane Luce; ISAYAMA, Helder Ferreira (Orgs.). **O direito social ao lazer no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MONTENEGRO, Gustavo Maneschy; MOREIRA, Wagner Wey. Conhecimento sobre o lazer nos cursos de educação física da cidade de Belém. **Licere**, v. 17, n. 3, p. 44-65, 2014.

NASCIMENTO, Diego Ebling do e colaboradores. Formação, lazer e currículo: os cursos de educação física do Tocantins. **Licere**, v. 23, n. 2, p. 342-361, 2020.

NASCIMENTO, Oromar Augusto dos Santos; INÁCIO, Humberto Luís de Deus; LAZZAROTTI FILHO, Ari. O lazer nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em educação física no estado de Goiás. **Licere**, v. 22, n. 4, p. 392-414, 2019.

NOGUEIRA, Cláudio Marque Martins. Vocabulário Bordieu. In: CATANI, Afrânio Mendes e colaboradores (Orgs.). **Vocabulário Bordieu**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

SCHWARZ, Liamara. **A disciplina lazer e recreação na formação de professores de educação física**: estudo sobre alguns tratos curriculares em universidades estaduais do Paraná. 2007. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

SILVA, Silvio Ricardo da; CAMPOS, Priscila Augusta F. Formação profissional em educação física e suas interfaces com o lazer. In: ISAYAMA, Helder Ferreira (Org.). **Lazer em estudo**: currículo e formação profissional. Campinas, SP: Papirus, 2010.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. Recreação e lazer: apontamentos históricos no contexto da educação física. In: WERNECK, Christianne Luce Gomes. **Lazer, recreação e educação física**: turismo, cultura e lazer. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

#### Dados do primeiro autor:

Email: fernandorcavalcante@hotmail.com

Endereço: GEPELC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Esporte, Lazer e Comunicação. Avenida Esperança, s/n, Câmpus Samambaia – Faculdade de Educação Física e Dança, Goiânia, GO, CEP 74690-900, Brasil.

Recebido em: 09/08/2022

Aprovado em: 11/03/2023

#### Como citar este artigo:

CAVALCANTE, Fernando Resende; INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Bibliografias das disciplinas relacionadas ao lazer de instituições federais de ensino superior do Brasil. **Corpoconsciência**, v. 27, e.14242, p. 1-16, 2023.





## **ESPECIALIZAÇÃO ESPORTIVA PRECOCE E SUAS CONSEQUÊNCIAS NEGATIVAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA**

### **EARLY SPORTS SPECIALIZATION AND NEGATIVE CONSEQUENCES: A SYSTEMATIC REVIEW**

### **LA ESPECIALIZACIÓN DEPORTIVA PREMATURA Y SUS CONSECUENCIAS NEGATIVAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA**

**Karen Mayra Lacerda do Nascimento**


<https://orcid.org/0000-0002-5976-094X> 


<http://lattes.cnpq.br/6132210662956397> 

Centro Universitário Leonardo da Vinci (Cáceres, MT – Brasil)

karen\_mayra13@hotmail.com

**Daiany Takekawa Fernandes**

<https://orcid.org/0000-0003-0188-9406> 

<http://lattes.cnpq.br/5590491015048454> 

Universidade do Estado de Mato Grosso (Cáceres, MT – Brasil)

daiany.takekawa@unemat.br

#### **Resumo**

O objetivo desse artigo é analisar as consequências negativas da especialização esportiva precoce na vida das crianças através de uma revisão sistemática. Para a busca foi utilizado o portal de periódicos da CAPES e após os critérios de escolha foram incluídos 11 artigos para a análise. Empregou-se a análise de conteúdo, no qual os dados encontrados foram divididos em quatro categorias: consequências físicas, consequências psicológicas, consequências sociais e consequências esportivas. As pesquisas analisadas mostraram que a especialização esportiva precoce causa inúmeras consequências negativas que podem afetar a vida das crianças em longo prazo. Conclui-se que a especialização esportiva precoce não beneficia o desenvolvimento da criança, pode prejudicar futuramente o treinamento na fase do alto rendimento e causar o abandono da prática esportiva.

**Palavras-chave:** Especialização Esportiva Precoce; Desenvolvimento Infantil; Esporte.

#### **Abstract**

The objective of this article is to analyze the negative consequences of early sports specialization in the lives of children through a systematic review. The CAPES journals portal was used for the search and after the selection criteria, 11 articles were included for analysis. A content analysis was used, in which the data found were divided into four categories: physical consequences, psychological consequences, social consequences and sporting consequences. The researches analyzed showed that early sports specialization causes numerous negative consequences that may affect children's lives in the long term. It is concluded that early sports specialization does not benefit the child's development, may impair future training in the high performance phase and may cause the abandonment of sports practice.

**Keywords:** Early Sports Specialization; Child Development; Sport.

#### **Resumen**

El objetivo de este artículo es analizar las consecuencias negativas de la especialización deportiva precoz en la vida de los niños a través de una revisión sistemática. Para la búsqueda se utilizó el portal de revistas CAPES y tras los criterios de selección se incluyeron 11 artículos para su análisis. Se utilizó el análisis de contenido, en el que los datos encontrados se dividieron en cuatro categorías: consecuencias físicas, consecuencias psicológicas, consecuencias sociales y consecuencias deportivas. Las investigaciones analizadas mostraron que la especialización deportiva precoz provoca numerosas consecuencias negativas que pueden afectar a la vida de los niños a largo



plazo. Se concluye que la especialización deportiva precoz no beneficia el desarrollo del niño, puede perjudicar el futuro entrenamiento en la fase de alto rendimiento y provocar el abandono de la práctica deportiva.

**Palabras clave:** Especialización Deportiva Precoz; Desarrollo Infantil; Deporte.

## INTRODUÇÃO

A prática esportiva quando bem orientada pode oferecer inúmeros benefícios físicos, psicológicos e sociais para as crianças. O Guia de Atividade Física para a População Brasileira (BRASIL, 2021) enumera vários benefícios que a atividade física, incluindo o esporte, pode proporcionar às crianças, como: o melhor desenvolvimento humano e do bem-estar, a melhora da saúde física e mental, o auxílio no controle de peso e na diminuição do risco de obesidade, o favorecimento da adoção de uma vida saudável, o enriquecimento do desenvolvimento motor, a ajuda no desempenho escolar e o aperfeiçoamento das habilidades de socialização. Portanto, a criança deve ter o direito de praticar um esporte que contribua para o seu desenvolvimento e ter acesso à experiências esportivas saudáveis e gratificantes.

Além dos benefícios acima citados, a prática esportiva também proporciona momentos de diversão e prazer para as crianças, principalmente se o esporte for ensinado através de uma metodologia que envolva jogos e brincadeiras adequadas a essa fase da vida. Segundo Figueirêdo e colaboradores (2021) as aulas esportivas que incluem o lúdico nas suas vivências, através de jogos e brincadeiras, permitem que as crianças tenham mais prazer, sejam mais alegres e se sintam mais motivadas para vivenciarem os esportes.

Por isso, o processo de ensino-aprendizagem dos esportes na infância deve ser baseado em jogos e brincadeiras, possibilitando que as crianças tenham experiências esportivas positivas. De acordo com o referencial sobre o Modelo de Desenvolvimento Esportivo escrito pelo Comitê Olímpico do Brasil (2022) durante a infância, o esporte deve se mostrar através da fantasia e imaginação despertando a curiosidade e o desejo das crianças, para que elas possam brincar de praticar esportes do seu próprio jeito.

No entanto, muitos treinadores/as e professores/as de Educação Física não utilizam a ludicidade como método de ensino-aprendizagem dos esportes. Pelo contrário, aplicam métodos repetitivos de treinamento parecidos com os praticados com atletas adultos e buscam desde o início especializar a criança em apenas uma modalidade esportiva. Esse processo é chamado de Especialização Esportiva Precoce e ocorre quando há excesso de atividades esportivas para crianças menores de doze anos de idade; quando elas têm treinos de três sessões com duas horas de duração cada; competições frequentes; treinos voltados





para o alto rendimento e especializam-se em um só esporte em uma idade inferior, que não é considerada ideal para a modalidade (DARIDO; FARINHA, 1995; BARBANTI, 2003).

A Especialização Esportiva Precoce pode provocar várias consequências negativas nas crianças que são submetidas a esse tipo de ensino-aprendizagem, como problemas físicos, psicológicos e sociais que podem desencadear no desinteresse e abandono da prática esportiva. Por isso, os/as treinadores/as e professores/as de Educação Física devem refletir sobre os seus métodos de ensino para saberem se estão ou não promovendo atividades prazerosas e benéficas para seus jovens atletas. Uma vez que é papel desses profissionais difundir o esporte de forma positiva e inclusiva para todas as crianças, tendo como objetivo principal a diversão e a diversificação das práticas esportivas (COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL, 2022).

Portanto, pensando na importância de se identificar quais são as consequências negativas da Especialização Esportiva Precoce e com isso sensibilizar a prática pedagógica dos profissionais de Educação Física, que essa pesquisa tem como objetivo principal analisar as consequências negativas da Especialização Esportiva Precoce na vida das crianças através de uma revisão sistemática da literatura.

## **METODOLOGIA**

Como método de pesquisa utilizou-se a revisão sistemática qualitativa. A revisão sistemática utiliza a literatura científica como fonte de dados para responder a um determinado tema, através de métodos claros e organizados de busca, avaliação crítica e síntese das informações encontradas (SAMPAIO; MANCINI, 2006). Quando essas revisões reúnem os resultados de outros estudos, mas não aplicam a análise estatística são denominadas de revisões sistemáticas qualitativas (GOMES; CAMINHA, 2013).

Para esta pesquisa foi utilizado o portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Esta base de dados foi escolhida por ser uma biblioteca virtual, com conteúdo de livre acesso e que reúne um amplo acervo de materiais científicos. As buscas foram realizadas no mês de abril de 2021. O objeto de análise foram os artigos disponíveis no portal de periódicos da CAPES, os descritores de busca utilizados foram "especialização esportiva precoce" e "especialização precoce" e o corte temporal escolhido foi entre 2000 e 2019.

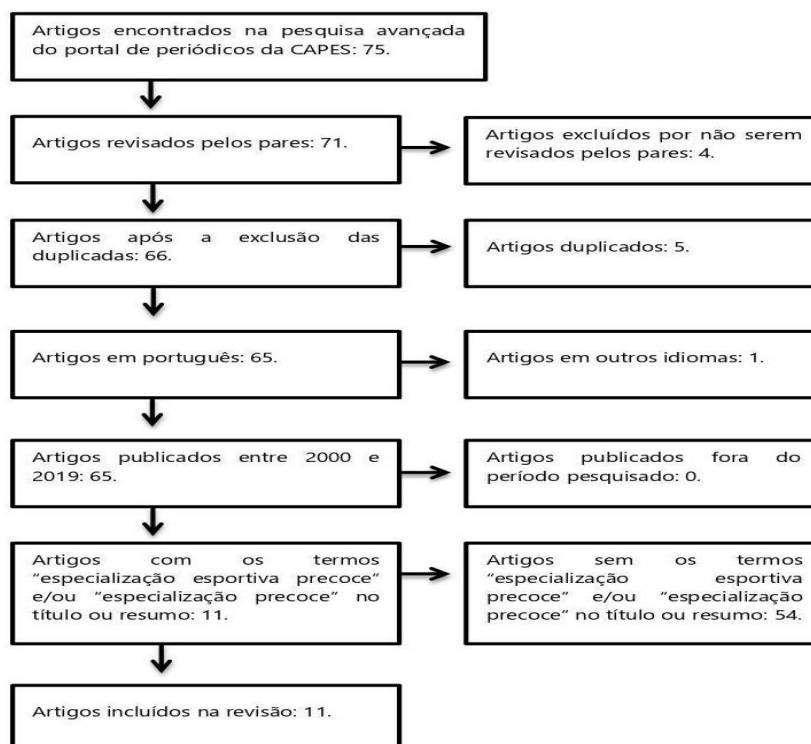




Segundo Gomes e Caminha (2013) definir previamente uma estrutura metodológica criteriosa para a revisão sistemática contribui para a credibilidade da pesquisa. Em consideração a isso, antes da pesquisa na base de dados, foram definidos critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos artigos que fariam parte da revisão.

Os critérios de inclusão foram: artigos revisados por pares, escritos em português, publicados entre 2000 e 2019, com os termos “especialização esportiva precoce” e/ou “especialização precoce” no título ou resumo e que abordassem as consequências negativas da Especialização Esportiva Precoce em crianças. Já os critérios de exclusão foram os seguintes: artigos sem acesso integral, duplicados, em outros idiomas que não seja o português, publicados fora do período pesquisado e que não abordassem a temática. O processo de busca e seleção dos artigos foi realizado por ambas as autoras, de maneira independente e seguindo os critérios de inclusão e exclusão. A figura 1 mostra o processo seguido para a seleção dos artigos.

**Figura 1** – Processo de seleção de artigos



**Fonte:** construção das autoras.





A investigação dos dados foi guiada pela análise de conteúdo. Segundo Silva e Fossá (2015, p. 3) a análise de conteúdo “pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais)”.

Neste estudo foram seguidas três fases. Na primeira fase, chamada de pré-análise, foi realizada a leitura geral dos artigos coletados para a sistematização das ideias iniciais. A fase seguinte, denominada exploração do material, consistiu em recortar dos textos unidades de registro e agregá-los em categorias. A terceira fase compreendeu a interpretação dos resultados (SILVA; FOSSÁ, 2015).

Ressalta-se que os artigos selecionados para esse trabalho foram analisados a partir de uma base de dados e corte temporal específico, portanto não corresponde à universalidade do campo científico sobre o assunto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o processo de seleção anteriormente descrito, foram incluídos onze artigos na revisão sistemática, como mostra o quadro 1.

**Quadro 1** – Artigos incluídos na revisão sistemática

Artigo	Autores	Periódico	Ano
Estresse Infantil e a Especialização Esportiva Precoce	Fechio e colaboradores	Revista Psicologia e Saúde	2011
Risco de especialização precoce pelo treinamento empregado na categoria sub7 de futsal	Reis e Silva	Revista Brasileira de Futsal e Futebol	2012
Futsal feminino: perfil das atletas nos jogos de Minas Gerais 2012 e implicações pedagógicas	Martins	Revista Brasileira de Futsal e Futebol	2013
Especialização esportiva precoce e o ensino dos jogos coletivos de invasão	Menezes, Marques e Nunomura	Revista Movimento	2014
Idade de início da prática sistemática e vínculo federativo de jogadores adultos participantes da liga futsal 2011	Ribeiro, Fonseca e Santana	Revista Brasileira de Futsal e Futebol	2014
Iniciação esportiva x especialização esportiva precoce: quando iniciar estas práticas?	Gregório e Silva	Horizontes – Revista de Educação	2014
A trajetória de tenistas infanto-juvenis: idade de iniciação, treinamento técnico, cargas, lesões e suporte parental	Brandão e colaboradores	Revista Educação Física/UEM	2015
A iniciação do futsal nas escolas de ensino fundamental II em Monte Alto-SP	Zambon e Bolsonaro	Revista Brasileira de Futsal e Futebol	2016
Avaliação do nível de conhecimento tático declarativo de atletas universitários de futsal	Rodrigues e colaboradores	Revista Brasileira de Futsal e Futebol	2017





A perspectiva dos pais em relação à participação esportiva dos filhos em uma escolinha de futsal	Moraes colaboradores e	Revista Brasileira de Futsal e Futebol	2018
Especialização precoce e o nível de desenvolvimento motor de atletas mirins de futebol	Vilanova colaboradores e	Revista Brasileira de Futsal e Futebol	2019

**Fonte:** construção das autoras.

Através da análise foi possível averiguar que a maioria dos artigos encontrados correspondem à pesquisa de campo, usando como instrumentos metodológicos o questionário, a entrevista semiestruturada, a avaliação do desenvolvimento motor e a observação (FECHIO et al., 2011; REIS; SILVA, 2012; MARTINS, 2013; GREGÓRIO; SILVA, 2014; RIBEIRO; FONSECA; SANTANA, 2014; BRANDÃO et al., 2015; ZAMBON; BOLSONARO, 2016; RODRIGUES et al., 2017; MORAES et al., 2018; VILANOVA et al., 2019). Somente o estudo de Menezes, Marques e Nunomura (2014) é caracterizado como ensaio.

Observa-se que os artigos encontrados datam a partir do ano de 2011, possivelmente o interesse pela Especialização Esportiva Precoce prevaleceu a partir desse período. As pesquisas analisadas, em sua maioria, concentraram-se no futsal e futebol. As outras modalidades identificadas nos artigos foram o tênis e a ginástica artística. Outro ponto a ser destacado é que dos onze artigos selecionados, sete artigos pertencem à Revista Brasileira de Futsal e Futebol. Isso mostra uma propensão para que a maioria dos resultados analisados estejam mais associados à prática de futsal e futebol do que às outras modalidades esportivas.

Na maioria dos textos, as consequências negativas da Especialização Esportiva Precoce apareceram na forma de citações de trechos de outros estudos para referenciar o que o autor escreveu e/ou encontrou como resultado da sua pesquisa. Para alcançar o objetivo principal desse estudo, as análises concentraram-se nas consequências negativas da Especialização Esportiva Precoce que apareceram nos artigos pesquisados. Essas consequências negativas foram divididas em quatro grupos: consequências físicas, consequências psicológicas, consequências sociais e consequências esportivas. As características de cada grupo serão discutidas nas próximas seções.

### **Consequências Físicas Negativas**

Entre os artigos pesquisados foram encontradas as seguintes consequências físicas negativas: perturbações no desenvolvimento normal da criança (GREGÓRIO; SILVA, 2014; ZAMBON; BOLSONARO, 2016; VILANOVA et al., 2019), desgastes físicos, traumas físicos e







motrizes (GREGÓRIO; SILVA, 2014), obstrução precoce das cartilagens epifisárias, acidentes (ZAMBON; BOLSONARO, 2016), doenças e lesões musculoesqueléticas (GREGÓRIO; SILVA, 2014; MORAES et al., 2018; VILANOVA et al., 2019), limitação do desenvolvimento das habilidades motoras globais, idade motora baixa (VILANOVA et al., 2019), controle do peso através de métodos não saudáveis e anorexia nervosa (FECHIO et al., 2011).

Como mostraram os resultados encontrados pela pesquisa, o uso da Especialização Esportiva Precoce parece não beneficiar o desenvolvimento motor das crianças, pelo contrário, pode provocar uma série de problemas físicos. Segundo Zangotti (2017) a Especialização Esportiva Precoce pode acarretar lesões ósseas, articulares, musculares e/ou cardíacas em crianças, principalmente por causa do treinamento muito intenso. Já Hernandez, Ferronato e Fraga (2015) comentam que a prática esportiva pode até causar adaptações positivas nos tecidos ósseos, porém, se houver treinamento excessivo poderão ocorrer lesões em jovens atletas. Ainda de acordo com as autoras, a sobrecarga de treinamento ultrapassa a capacidade de tolerância biológica desses indivíduos, por isso a prescrição de treinamento para essa faixa etária deve ser cautelosa e respeitar as características individuais.

O modelo de competição proposto para as crianças deve ser outro elemento sobre o qual os/as professores/as e os/as treinadores/as devem ficar atentos/as, pois muitas vezes as competições infantis reproduzem as competições da categoria adulta, sendo que esses tipos de competições podem afetar negativamente o desenvolvimento motor dos jovens atletas. Segundo Lima (2018) o excesso de atividades musculares intensas e a sobrecarga emocional provocada pela competição podem causar distúrbios no desenvolvimento normal da criança, afetando principalmente o ritmo do crescimento em altura e o desenvolvimento somático, funcional e intelectual.

Por isso, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2017) orienta que se deve ter cuidado com as práticas esportivas excessivas, com as atividades de alto impacto e intensidade e com as competições, pois além de terem efeitos negativos no crescimento e desenvolvimento da criança, essas práticas também podem causar lesões musculoesqueléticas e ósseas. Os/as profissionais que trabalham com o treinamento esportivo de crianças precisam ter cuidado ao desenvolverem as atividades, pois dependendo de como são executadas podem ocasionar sérios problemas físicos e afetar o desenvolvimento motor.

Outras consequências negativas da Especialização Esportiva Precoce encontradas na análise dos artigos foram a limitação do desenvolvimento das habilidades motoras globais





e a idade motora baixa. No estudo encontrado, Vilanova e colaboradores (2019) comentam que os sujeitos pesquisados (futebolistas com 10 e 11 anos) apresentaram idade motora atrasada em relação a idade biológica e o desenvolvimento das habilidades motoras específicas da modalidade futebol também não se relacionavam com a idade motora dos indivíduos. Segundo os autores isso mostra que a Especialização Esportiva Precoce causou efeitos negativos no desenvolvimento motor dos indivíduos pesquisados. Esse estudo mostrou que submeter crianças a um treinamento baseado na Especialização Esportiva Precoce, não originou atletas de alto nível, ao contrário, prejudicou o desenvolvimento motor e esportivo dessas crianças, provavelmente dificultando a posterior evolução delas no esporte.

Já na pesquisa de Reis e Silva (2012) foi identificado riscos de Especialização Esportiva Precoce em atletas de futsal, com idades de 6 e 7 anos, como dito pelos autores esse processo de treinamento “poderá acarretar graves problemas em aspectos psicossociais e motores, podendo causar o abandono precoce por parte dos atletas ao esporte e mesmo, abandono de atividades físicas” (REIS; SILVA, 2012, p.46). Mais uma vez, observa-se que a prática da Especialização Esportiva Precoce não favorece o desenvolvimento motor das crianças, ao invés disso poderá provocar problemas motores e psicossociais, a presença desses problemas pode levar o jovem atleta a desistir precocemente da modalidade e até de outros tipos de exercícios físicos ao longo da sua vida.

As pesquisas de Vilanova e colaboradores (2019) e Reis e Silva (2012) se baseiam em modalidades específicas (futebol e futsal), mas boa parte das consequências relatadas podem ser vistas em outras modalidades esportivas. Como ressaltado por Zangotti (2017) o esporte de modo geral tem características similares e por isso as consequências negativas da Especialização Esportiva Precoce podem ser encontradas em diferentes modalidades esportivas.

Importante salientar que o esporte beneficia o desenvolvimento físico das crianças, isso se for bem orientado e ensinado de maneira adequada para essa faixa etária. Porém, se houver excessos e má orientação, como os artigos pesquisados evidenciaram, a prática esportiva pode acabar comprometendo o desenvolvimento físico e causando várias consequências negativas, que além dos danos físicos podem causar a estagnação motora e o afastamento do esporte.





## Consequências Psicológicas Negativas

As principais consequências psicológicas negativas encontradas nos artigos pesquisados foram: danos emocionais em caso de insucesso, síndrome de saturação esportiva (ZAMBON; BOLSONARO, 2016), estresse, adultização precoce, síndrome de esgotamento mental (FECHIO et al., 2011), desgastes mentais e traumas psicológicos (GREGÓRIO; SILVA, 2014).

Os problemas psicológicos citados pela pesquisa podem ocorrer por causa das práticas excessivas usadas pela Especialização Esportiva Precoce. As crianças ainda não têm o estado psicológico maturado o suficiente para enfrentarem as exigências de um esporte que busca constantemente a vitória. O estudo realizado por Fechio e colaboradores (2011) apontou que um dos maiores riscos do esporte competitivo para as crianças são as condições e fatores que exigem psicologicamente e emocionalmente delas, entre esses fatores está o estresse. O estresse pode ser causado pelas expectativas irrealistas dos pais e a exploração das crianças para obter vitórias nas competições.

Segundo Marques e colaboradores (2014) a Especialização Esportiva Precoce pode colocar os jovens atletas em situações estressantes, o que pode favorecer o abandono do esporte. Milistetd e colaboradores (2014) corroboram dizendo que a realização de competições parecidas com as promovidas pela categoria adulta e a procura apenas por resultados positivos favorece o surgimento da Especialização Esportiva Precoce e conseqüentemente pode comprometer o desenvolvimento psicológico de crianças, já que esses indivíduos não estão preparados para aguentarem o estresse das competições.

Outra consequência psicológica negativa relatada foi a síndrome de saturação esportiva. De acordo com a pesquisa de Zambon e Bolsonaro (2016) as crianças que começam muito cedo em algumas modalidades esportivas acabam desgastando-se e desiludindo-se com o esporte, ocasionando a chamada síndrome da saturação esportiva. Essa síndrome é descrita como uma apatia, indiferença ou aversão pelo esporte justamente quando a prática esportiva deveria ser intensamente praticada (SOARES, 2010). A criança pratica excessivamente o esporte e quando chega à idade de se profissionalizar, ela já está cansada de praticar a modalidade esportiva e isso pode ocasionar o afastamento e até a desistência do esporte.

A síndrome do esgotamento mental (ou síndrome de burnout) foi outra consequência encontrada pelas pesquisas que pode ser desencadeada por causa da Especialização Esportiva Precoce. De acordo com Yamamoto e colaboradores (2022, p.4) a





síndrome de burnout no universo esportivo é “uma condição que ocasiona uma exaustão de cunho físico e emocional no qual possui associação com intensas demandas de treinos e competições”. O atleta, portanto, se sente esgotado fisicamente e emocionalmente, por causa do excesso de treinos e competições ao qual está submetido. Os autores continuam dizendo que a obrigação da vitória, a cobrança excessiva dos pais e/ou treinadores, as comparações feitas entre os seus pares e a cobrança para executar perfeitamente bem as suas funções contribuem para o surgimento da síndrome de burnout na vida dos atletas.

Além dos problemas psicológicos, a Especialização Esportiva Precoce pode estimular as crianças a se comportarem como adultos independentes antes da puberdade (FECHIO et al., 2011). Esse processo é conhecido como adultização precoce, para Korsakas e Rose Junior (2002) no esporte esse processo ocorre quando as crianças são inseridas muito precocemente em treinamentos e competições semelhantes aos dos adultos. São atribuídas às crianças as responsabilidades da vida adulta, como carga horária rígida de treinos e competições nos fins de semana, impossibilitando que esses sujeitos tenham tempo livre para realizar as atividades infantis.

A participação de crianças em práticas esportivas fundamentadas na Especialização Esportiva Precoce acaba retirando a ludicidade do processo de treinamento, porém, é essa ludicidade que proporciona a apreciação, o aprendizado e a continuação no esporte de forma saudável. Quando a prática esportiva é baseada na Especialização Esportiva Precoce e nega a ludicidade, as crianças podem acabar se deparando com situações estressantes e isso causa vários problemas emocionais e psicológicos. Contudo, as crianças ainda não estão preparadas para enfrentar esses problemas e isso pode afetar o desenvolvimento delas ao longo prazo.

### **Consequências Sociais Negativas**

Através da análise dos artigos foi possível observar que a Especialização Esportiva Precoce provoca algumas consequências negativas no âmbito social, como: perdas de oportunidades sociais e educacionais, viagens frequentes, afastamento de casa e da família (FECHIO et al., 2011) e dificuldades de se manter nos estudos (REIS; SILVA, 2012).

Esses agravos muitas vezes estão associados a outros tipos de consequências, isso amplia os danos provocados pela Especialização Esportiva Precoce e desgasta ainda mais o jovem atleta. Essa associação entre os diferentes tipos de consequências provocadas pela Especialização Esportiva Precoce pode ser observada no estudo de Fechio e colaboradores





(2011), no qual os pesquisadores identificaram que os efeitos psicológicos negativos que ocorrem por causa da intensa prática e competitividade esportiva podem levar as crianças a perderem oportunidades sociais e educativas.

Como descrito por Yamamoto e colaboradores (2022) o excesso de treinos e competições prejudica a vida social do atleta, essas atividades acabam diminuindo o tempo que poderia ser aproveitado com a família e amigos. Essa falta de tempo para a realização de atividades sociais traz consequências negativas para a vida das crianças, além de favorecer o surgimento da síndrome de burnout.

Reis e Silva (2012) comentam que é comum as crianças terem treinamentos cansativos que dificultam os estudos, além de se submeterem a processos seletivos para fazerem parte de uma equipe e/ou seleção. Para corroborar com as informações encontradas, Soares (2010) explica que o treinamento esportivo praticado de forma intensa e precoce causa dificuldades no aprendizado e na memorização, levando ao desinteresse pela vida escolar. Além do desinteresse/dificuldade na vida escolar, crianças submetidas a Especialização Esportiva Precoce muitas vezes precisam realizar viagens frequentes e se afastar do convívio familiar (FECHIO et al., 2011).

Portanto, ter uma carga horária de treino muito extensa, dificulta o contato das crianças com outras esferas sociais da sua vida. O afastamento dos estudos e a reduzida convivência familiar não são benéficos para as crianças, pois podem prejudicar o desenvolvimento psicossocial desses indivíduos. Os pais, os/as professores/as e os/as treinadores/as precisam se atentar a essas questões, pois a dificuldade e/ou desinteresse pela vida escolar pode prejudicar o futuro das crianças e a falta de convivência familiar e comunitária podem comprometer a interação social delas com o mundo que as cercam.

### **Consequências Esportivas Negativas**

Os estudos mostraram que a Especialização Esportiva Precoce prejudica o desenvolvimento esportivo da criança, causando consequências negativas, como: restrição de movimentos e experiências em esportes, jogos e brincadeiras (BRANDÃO et al., 2015; RODRIGUES et al., 2017; FECHIO et al., 2011; RIBEIRO; FONSECA; SANTANA, 2014; GREGÓRIO; SILVA, 2014), esgotamento prematuro da capacidade de rendimento (BRANDÃO et al., 2015; GREGÓRIO; SILVA, 2014), baixo interesse/desinteresse pela prática esportiva (VILANOVA et al., 2019; GREGÓRIO; SILVA, 2014), abandono do esporte (MENEZES; RODRIGUES; NUNOMURA,





2014; VILANOVA et al., 2019; MARTINS, 2013; FECHIO et al., 2011; GREGÓRIO; SILVA, 2014; REIS; SILVA, 2012), dificuldade em alcançar o êxito no pós-adolescência (BRANDÃO et al., 2015; MENEZES; RODRIGUES; NUNOMURA, 2014) e obrigação por resultados (GREGÓRIO; SILVA, 2014).

Entre as consequências esportivas negativas citadas estão o esgotamento prematuro da capacidade de rendimento e a dificuldade em alcançar o êxito no pós-adolescência, isso significa que o atleta só consegue alcançar o êxito esportivo durante a infância e quando chega à fase adulta esse sucesso não ocorre novamente. Essa relação entre Especialização Esportiva Precoce e as dificuldades em alcançar o êxito esportivo na vida adulta foi encontrada na pesquisa de Rodrigues e colaboradores (2017) que pesquisou atletas universitários de futsal que iniciaram precocemente no treinamento do esporte e isso impossibilitou que tivessem mais experiências e adquirissem mais informações sobre outras modalidades esportivas, causando dificuldades na atual fase de treinamento.

De acordo com o estudo de Menezes, Rodrigues e Nunomura (2014) a Especialização Esportiva Precoce expõe as crianças ao treinamento e competição parecidos com os aplicados aos adultos e especializam os praticantes em funções específicas, todo esse processo reduz as oportunidades de ampliar o repertório motor e de compreender os elementos técnico-táticos. Inserir a Especialização Esportiva Precoce no plano de treinamento de crianças não amplia o repertório motor e nem melhora o rendimento esportivo desses indivíduos, pelo contrário as poucas possibilidades de se praticarem outros esportes e a precoce especialização em apenas uma função durante o jogo limitam o desenvolvimento motor e o aprendizado de outros elementos técnico-táticos pertencentes à modalidade. Essa limitação pode ser sentida no futuro, quando o atleta for procurar alcançar o êxito esportivo na fase adulta.

Além disso, Fechio e colaboradores (2011) comentam que o excesso de tempo em treinamentos e competições diminuem a participação das crianças em brincadeiras e jogos infantis, que são essenciais para o desenvolvimento da personalidade durante esta fase da vida. O ato de brincar permite que a criança se relacione com o mundo à sua volta, aprenda a tomar decisões, desenvolva a sua autonomia e responsabilidade diante dos problemas (TEIXEIRA, 2017). É através das brincadeiras que as crianças aprendem a conviver com o mundo interior e exterior, por isso a falta ou diminuição de tempo disponível para as brincadeiras pode





dificultar que as crianças aumentem o seu repertório motor e aprendam habilidades motoras básicas usadas em diferentes esportes.

A pressa em obter resultados positivos leva as crianças a terem um treinamento excessivo e desgastante. Para Gregório e Silva (2014) o excesso de estímulos e exigências esportivas não promove a formação integral do indivíduo, ao invés disso causa o desinteresse na criança. Esse desinteresse pode levar a criança a abandonar a prática esportiva, pois se sente desgastada e desmotivada. Para evitar esse desinteresse os/as professores/as e os/as treinadores/as devem promover um treinamento adequado para a idade e de acordo com os interesses desses jovens atletas.

De acordo com o Comitê Olímpico do Brasil (2022) as crianças devem ser ensinadas e treinadas a partir de um programa esportivo de desenvolvimento em longo prazo; no qual se respeita as suas características individuais, valoriza-se a diversificação das práticas motoras, evita-se a especialização precoce em apenas um esporte e o excesso de treinamento e cobranças. Portanto, o processo de ensino-treinamento esportivo deve afastar-se da Especialização Esportiva Precoce e ter como objetivos principais a ampliação do repertório motor através de práticas lúdicas, conhecimento amplo do esporte e desenvolvimento do gosto pela prática esportiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas analisadas mostraram que a Especialização Esportiva Precoce causa inúmeras consequências negativas em crianças que são submetidas a esse tipo de treinamento. Treinos excessivos, falta de variedades de métodos de ensino-treino, vivência de apenas um esporte e busca exagerada pela vitória são características da Especialização Esportiva Precoce e estão presentes na vida de várias crianças que praticam esportes. Apesar das pesquisas encontradas estarem relacionadas predominantemente ao futsal e futebol, de modo geral as consequências negativas causadas pela Especialização Esportiva Precoce podem ser observadas em outras modalidades.

Por causa disso, a prática esportiva que deveria ser um momento de diversão e aprendizagens, torna-se uma atividade monótona e desgastante. Além de causar consequências que podem afetar a vida dessas crianças em longo prazo. As consequências negativas da Especialização Esportiva Precoce encontradas nas pesquisas podem ser organizadas em quatro grupos: consequências físicas, consequências psicológicas,





consequências sociais e consequências esportivas. Todas essas consequências estão relacionadas e uma pode ocorrer ao mesmo tempo em que a outra; prejudicando o desenvolvimento da criança, afetando a fase do alto rendimento e podendo causar o abandono da prática esportiva.

Esses malefícios estão relacionados com as metodologias empregadas ao ensinar os esportes para as crianças e não à prática das modalidades em si, pois como foi apresentado, o esporte bem orientado proporciona diversos benefícios para esses indivíduos. Os/as professores/as de Educação Física devem refletir sobre as metodologias usadas na infância e a partir dessa reflexão procurar sistematizar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com a idade, características, necessidades e interesses da criança praticante. Estimulando que essas crianças vivenciem várias modalidades esportivas e conheçam o esporte de forma integral. Pois, o esporte é muito mais do que vitórias e títulos, é um espaço de aprendizagens que são levadas para a vida toda.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBANTI, Valdir José. **Dicionário da educação física e do esporte**. São Paulo: Manole, 2003.

BRANDÃO, Marcelo Nolf e colaboradores. A trajetória de tenistas infantojuvenis: idade de iniciação, treinamento técnico, cargas, lesões e suporte parental. **Revista educação física**, v. 26, n. 1, p. 31-42, abr., 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia de atividade física para a população brasileira**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia\\_atividade\\_fisica\\_populacao\\_brasileira.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_atividade_fisica_populacao_brasileira.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2023.

COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL. **Modelo de desenvolvimento esportivo do comitê olímpico do Brasil**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<https://www.cob.org.br/pt/cob/time-brasil/modelo-desenvolvimento-esportivo>>. Acesso em: 11 de nov. 2022.

DARIDO, Suraya Cristina; FARINHA, Fernando Kovacs. Especialização precoce na natação e seus efeitos na idade adulta. **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 59-70, jun. 1995.

FECHIO, Juliane Jellmayer e colaboradores. Estresse infantil e especialização esportiva precoce. **Revista psicologia e saúde**, v. 3, n. 1, p. 60-67, jan./jun., 2011.

FIGUEIRÊDO, Marcela Natália Lima de e colaboradores. O lúdico nas aulas do Programa Segundo Tempo da cidade do Recife/PE. **Motrivência**, v. 33, n. 64, p. 1-16, ago., 2021.







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

GREGÓRIO, Karla Mello; SILVA, Thaise da. Iniciação esportiva x especialização esportiva precoce: quando iniciar estas práticas? **Horizontes**, v. 2, n. 3, p. 49-65, jan./jun., 2014.

HERNANDES, Renata Martines; FERRONATO, Priscilla Augusta Monteiro; FRAGA, Carina Helena Wasem. Especialização precoce em praticantes de handebol. **Journal of health science institute**, v. 33, n. 4, p. 376-382, 2015.

KORSAKAS, Paula; ROSE JUNIOR, Dante de. Os encontros e desencontros entre esporte e educação: uma discussão filosófica-pedagógica. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, ano 1, n. 1, p. 83-93, 2002.

MARTINS, Luciana Nogueira. Futsal feminino: perfil das atletas nos Jogos de Minas 2012 e implicações pedagógicas. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 5, n. 18, p. 331-340, set. 2013.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues e colaboradores. Formação de jogadores profissionais de voleibol: relações entre atletas de elite e a especialização precoce. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 28, n. 2, p. 293-304, abr./jun., 2014.

MENEZES, Rafael Pombo; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; NUNOMURA, Myrian. Especialização esportiva precoce e o ensino dos jogos coletivos de invasão. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 351-373, jan./mar., 2014.

MILISTETD, Michel e colaboradores. Análise da organização competitiva de crianças e jovens: adaptações estruturais e funcionais. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 36, n. 3, p. 671-678, 2014.

MORAES, Douglas Diniz e colaboradores. A perspectiva dos pais em relação à participação esportiva dos filhos em uma escolinha de futsal. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 10, n. 39, p. 481-491, jan./dez., 2018.

LIMA, Diogo William. **Aspectos positivos e negativos da especialização precoce no futebol**. 2018. 19f. Monografia (Especialização em Fisiologia do Exercício). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2018.

REIS, João Rodrigo de Oliveira dos; SILVA, Valter. Risco de especialização precoce pelo treinamento empregado na categoria sub-7 de futebol. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 4, n. 11, p. 42-46, jan./abr., 2012.

RIBEIRO, Danilo Augusto; FONSECA, Victor Hugo Galardinovic Barboza da; SANTANA, Wilton Carlos de. Idade de início da prática sistemática e vínculo federativo de jogadores adultos participantes da liga futsal 2011. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 6, n. 20, p. 132-137, mai./ago. 2014.





RODRIGUES, Abraham Lincoln de Paula e colaboradores. Avaliação do nível de conhecimento tático declarativo de atletas universitários de Futsal. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 9, n. 32, p. 77-83, jan./abr., 2017.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista brasileira de fisioterapia**, v. 11, n. 1, p. 83-89, fev., 2007.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas**, v. 17, n. 1, p. 1-14, jan./jun., 2015.

SOARES, Ellen dos Santos. Efeitos da especialização desportiva precoce no desenvolvimento integral da criança: estudo de revisão. **EFDeportes**, año 15, n. 149, out. 2010.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Promoção da atividade física na infância e adolescência**. 2017. Disponível em: <[https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/19890d-MO-Promo\\_AtivFisica\\_na\\_Inf\\_e\\_Adoles.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/19890d-MO-Promo_AtivFisica_na_Inf_e_Adoles.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2022.

TEIXEIRA, Cheila Cristina dos Santos. A importância da brincadeira no desenvolvimento cognitivo infantil. **ID online**, v. 10, n. 33, p. 94-102, jan., 2017.

VILANOVA, Rafaela Ferreira e colaboradores. Especialização precoce e o nível de desenvolvimento motor de atletas mirins de futebol. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 11, n. 45, p. 462-471, jan./dez, 2019.

YAMAMOTO Vincent Pedro e colaboradores. Síndrome de burnout no esporte. **Research, society and development**, v. 11, n. 5, p. 1-14, 2022.

ZAMBON, Samuel Gustavo; BOLSONARO, José Renato. A iniciação do futsal nas escolas de ensino fundamental II em Monte Alto – SP. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 8, n. 31, p. 326-333, nov. 2016.

ZANGOTTI, Lucas Gabriel. **Influência da família na especialização precoce de atletas de alto rendimento**. 2017. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro. Rio Claro, SP, 2017.

#### **Dados da primeira autora:**

Email: karen\_mayra13@hotmail.com

Endereço: Rua Santa Maria, s/n, Jardim Marajoara, Cáceres, MT, CEP 78205-515, Brasil.

Recebido em: 10/08/2022

Aprovado em: 12/03/2023



**Como citar este artigo:**

NASCIMENTO, Karen Mayra Lacerda do; FERNANDES, Daiany Takekawa. Especialização esportiva precoce e suas consequências negativas: uma revisão sistemática. **Corpoconsciência**, v. 27, e.14244, p. 1-17, 2023.





## COMPARAÇÃO DA ATIVAÇÃO NEUROMUSCULAR ENTRE ADULTAS-JOVENS E IDOSAS EM TESTES DE EQUILÍBRIO POSTURAL

COMPARISON OF NEUROMUSCULAR ACTIVATION BETWEEN YOUNG ADULTS AND ELDERLY IN POSTURAL BALANCE TESTS

COMPARACIÓN DE LA ACTIVACIÓN NEUROMUSCULAR ENTRE ADULTOS JÓVENES Y ANCIANOS EN PRUEBAS DE EQUILIBRIO POSTURAL

**Samuel Klippel Prusch**


<https://orcid.org/0000-0002-3857-1699> 


<http://lattes.cnpq.br/1537818755374026> 

Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria, RS – Brasil)

samuel\_klippel@yahoo.com.br

**Igor Martins Barbosa**


<https://orcid.org/0000-0001-6237-2254> 


<http://lattes.cnpq.br/7291589661998875> 

Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria, RS – Brasil)

igormartinsbarbosa2@gmail.com

**Khatarine Jappe Basso**


<https://orcid.org/0000-0002-2871-4385> 


<http://lattes.cnpq.br/7291589661998875> 

Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria, RS – Brasil)

katharinebasso@hotmail.com

**Elisama Josiane Mello dos Santos**


<https://orcid.org/0000-0002-6494-4372> 


<http://lattes.cnpq.br/7662931112172244> 

Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria, RS – Brasil)

elisama.mello@hotmail.com

**Luciana Erina Palma Viana**


<https://orcid.org/0000-0003-2036-0786> 


<http://lattes.cnpq.br/5175012565614583> 

Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria, RS – Brasil)

luepalma@yahoo.com.br

**Luiz Fernando Cuozzo Lemos**

<https://orcid.org/0000-0002-1866-0491> 

<http://lattes.cnpq.br/8586428160068943> 

Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria, RS – Brasil)

luizcanoagem@yahoo.com.br

### Resumo

Objetivo: Comparar a ativação eletromiográfica em condição bipodal e unipodal entre mulheres adultas-jovens (GJ) e idosas (GI). Métodos: Mensurou-se a atividade neuromuscular com eletrodos de superfície bipolares em um



eletromiógrafo operando à 2000 Hz (filtro passa-banda de 20-500 Hz). Os músculos avaliados foram vasto lateral, reto femoral, bíceps Femoral e gastrocnêmio medial. A atividade neuromuscular foi avaliada em apoio unipodal e bipodal, na tarefa de se manter o mais imóvel possível durante 30 segundos. Verificou-se a normalidade pelo teste de Shapiro-Wilk, a homogeneidade por Levene e o teste t para amostras independentes para as comparações (significância  $\leq 0,05$ ). Resultados: GI apresentou maior ativação em ambas as condições para os músculos vasto lateral (Unipodal: GJ:  $4,80\% \pm 2,52\%$  e GI:  $33,72\% \pm 16,57\%$ ,  $p < 0,001$ ; - Bipodal: GJ:  $3,83\% \pm 1,37\%$  e GI:  $20,45\% \pm 11,82\%$ ,  $p < 0,001$ ) e reto femoral (Unipodal: GJ:  $3,89\% \pm 2,45\%$  e GI:  $11,62\% \pm 6,32\%$ ,  $p < 0,006$ ; - Bipodal: GJ:  $2,37\% \pm 0,70\%$  e GI:  $7,94\% \pm 4,54\%$ ,  $p < 0,006$ ). E apenas na condição unipodal para o bíceps femoral (GJ:  $6,05\% \pm 4,44\%$  e GI:  $23,03\% \pm 16,27\%$ ,  $p < 0,014$ ) e gastrocnêmio (GJ:  $18,95\% \pm 10,09\%$  e GI:  $32,34\% \pm 9,85\%$ ,  $p < 0,008$ ). Conclusão: O GI apresentou uma maior ativação neuromuscular do que GJ, em ambas as tarefas (todos músculos em condição unipodal, e no vasto lateral e reto femoral na condição bipodal), para manter-se o mais estável possível durante os 30 segundos.

**Palavras-chave:** Envelhecimento; Força Muscular; Aptidão Física; Eletromiografia.

### Abstract

**Aims:** To compare the electromyographic activation in bipodal and unipodal conditions between young adult (GJ) and elderly (GI) women. **Methods:** Neuromuscular activity was measured with bipolar surface electrodes in an electromyograph operating at 2000 Hz (20-500 Hz bandpass filter). The muscles evaluated were vastus lateralis, rectus femoris, biceps femoris and medial gastrocnemius. Neuromuscular activity was evaluated in unipodal and bipodal support, in the task of remaining as still as possible for 30 seconds. Normality was verified by the Shapiro-Wilk test, homogeneity by Levene and the t test for independent samples for comparisons (significance  $\leq 0.05$ ). **Results:** GI showed greater activation in both conditions for the vastus lateralis muscles (Single leg: GJ:  $4.80\% \pm 2.52\%$  and GI:  $33.72\% \pm 16.57\%$ ,  $p < 0.001$ ; - Bipodal: GJ:  $3.83\% \pm 1.37\%$  and GI:  $20.45\% \pm 11.82\%$ ,  $p < 0.001$ ) and rectus femoris (Single leg: GJ:  $3.89\% \pm 2.45\%$  and GI:  $11.62\% \pm 6.32\%$ ,  $p < 0.006$ ; - Bipodal: GJ:  $2.37\% \pm 0.70\%$  and GI:  $7.94\% \pm 4.54\%$ ,  $p < 0.006$ ). And only in the unipodal condition for the biceps femoris (FG:  $6.05\% \pm 4.44\%$  and GI:  $23.03\% \pm 16.27\%$ ,  $p < 0.014$ ) and gastrocnemius (FG:  $18.95\% \pm 10.09\%$  and GI:  $32.34\% \pm 9.85\%$ ,  $p < 0.008$ ). **Conclusion:** GI showed greater neuromuscular activation than GJ, in both tasks (all muscles in unipodal condition, and in the vastus lateralis and rectus femoris in bipodal condition), to remain as stable as possible during the 30 seconds.

**Keywords:** Aging; Muscle Strength; Physical Fitness; Electromyography.

### Resumen

**Objetivo:** Comparar la activación electromiográfica en condiciones bipodales y unipodales entre mujeres adultas jóvenes (GJ) y ancianas (GI). **Métodos:** La actividad neuromuscular se midió con electrodos bipolares de superficie en un electromiógrafo que operaba a 2000 Hz (filtro de paso de banda de 20-500 Hz). Los músculos evaluados fueron vasto lateral, recto femoral, bíceps femoral y gastrocnemio medial. Se evaluó la actividad neuromuscular en apoyo unipodal y bipodal, en la tarea de permanecer lo más quieto posible durante 30 segundos. La normalidad fue verificada por la prueba de Shapiro-Wilk, la homogeneidad por Levene y la prueba t para muestras independientes para comparaciones (significación  $\leq 0,05$ ). **Resultados:** GI mostró mayor activación en ambas condiciones para los músculos vastus lateralis (Simple pierna: GJ:  $4,80\% \pm 2,52\%$  y GI:  $33,72\% \pm 16,57\%$ ,  $p < 0,001$ ; - Bipodal: GJ:  $3,83\% \pm 1,37\%$  y GI:  $20,45\% \pm 11,82\%$ ,  $p < 0,001$ ) y recto femoral (Simple pierna: GJ:  $3,89\% \pm 2,45\%$  y GI:  $11,62\% \pm 6,32\%$ ,  $p < 0,006$ ; - Bípoda: GJ:  $2,37\% \pm 0,70\%$  y GI:  $7,94\% \pm 4,54\%$ ,  $p < 0,006$ ). Y solo en la condición unipodal para el bíceps femoral (FG:  $6,05\% \pm 4,44\%$  y GI:  $23,03\% \pm 16,27\%$ ,  $p < 0,014$ ) y gastrocnemio (FG:  $18,95\% \pm 10,09\%$  y GI:  $32,34\% \pm 9,85\%$ ,  $p < 0,008$ ). **Conclusión:** GI mostró mayor activación neuromuscular que GJ, en ambas tareas (todos los músculos en condición unipodal, y en vastus lateralis y rectus femoris en condición bipodal), para mantenerse lo más estable posible durante los 30 segundos.

**Palabras clave:** Envejecimiento; Fuerza Muscular; Aptitud Física; Electromiografía.

## INTRODUÇÃO

As estimativas de crescimento populacional demonstram que a população idosa representará uma parcela cada vez maior na sociedade brasileira. De acordo com o IBGE (2018), até 2060, 25% (9,2% em 2018) do total de habitantes do país será composto por indivíduos da terceira idade (IBGE, 2018). Envelhecer é um processo natural e que consiste em um conjunto de situações multifatoriais genéticas e não genéticas, as quais causam declínios em funções





naturais originadas por alterações celulares e, conseqüentemente, teciduais (FERREIRA et al., 2014; BORGES et al., 2018). Estas modificações biológicas decorrentes do envelhecimento acarretam diversos obstáculos para a vida de uma pessoa idosa, como, por exemplo, modificações nos sistemas imunológico e neuroendócrino, além de resultar na vulnerabilidade para doenças psicológicas e físicas (MACENA; HERMANO; COSTA, 2018).

Um dos processos que surgem com o envelhecimento e que mais causa alterações funcionais é a sarcopenia, a qual consiste em um distúrbio muscular esquelético progressivo e generalizado caracterizado pela redução de força muscular, quantidade / qualidade muscular e desempenho físico, afetando diretamente fatores como a redução do volume muscular, da área de secção transversa, força, potência muscular, além do contingente de unidades motoras (VENTURELLI et al., 2018). Pessoas com déficits neuromusculares possuem taxas três à quatro vezes maiores de incapacidade física (declínios funcionais), o que acaba por afetar a qualidade de vida de idosos ao executar atividades do dia a dia, principalmente devido ao maior risco de quedas (BAUMGARTNER et al., 1998; YU, 2015). Cerca de 30 a 40% dos adultos acima dos 65 anos caem pelo menos uma vez por ano (ROSSAT et al., 2010), e 66% das mortes por lesões não intencionais em pessoas acima dos 65 anos estão relacionadas a um evento de queda (SCHNEIDER; TRENCE, 2019).

Percebe-se que a manutenção adequada do controle postural é de suma importância para a vida do idoso. O controle postural é apontado como o responsável pela busca constante de manter o equilíbrio de um corpo. Sendo este composto pela junção das funções dos sistemas sensorial, motor e nervoso (VENTURELLI et al., 2018). Uma das maneiras para uma maior compreensão a respeito do controle postural, dá-se pela ativação neuromuscular através da eletromiografia (EMG) (CALLEGARI et al., 2010; CATTAGNI et al., 2016), a qual fornece parâmetros importantes para a compreensão de estratégias no recrutamento neuromuscular (atividade elétrica muscular, a velocidade de condução, o recrutamento de fibras, bem como a fadiga muscular), de modo que este pode ser um método utilizado para determinar as características de ativação de um músculo ou grupo muscular (PORTNEY, 1993) na busca do equilíbrio corporal. Tendo em vista que devido ao envelhecimento ocorrem alterações morfofisiológicas que resultam em declínios de importantes capacidades físicas (força, potência, flexibilidade, entre outras), de modo a causar uma maior dificuldade para a manutenção da postura de um indivíduo, ao longo do tempo.





Assim, a eletromiografia pode servir como uma ferramenta que contribua com a análise de controle postural de idosos, tanto de forma preventiva quanto na reabilitação, após um evento de queda (CALLEGARI et al., 2010). Seja em uma tarefa bipodal, como o caso de permanecer parado em pé em uma situação cotidiana; bem como em uma condição unipodal, como em uma ação de subir um degrau de uma escada. Diante disto, o presente estudo tem como objetivo comparar a ativação eletromiográfica em condição bipodal e unipodal entre mulheres ativas adultas-jovens e idosas.

## MÉTODOS

### Participantes

O termo de consentimento livre e esclarecido foi lido e assinado por cada participante, após o esclarecimento de possíveis dúvidas e antes do início das avaliações. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de ensino na qual o estudo foi desenvolvido, sob o protocolo nº 50191115.7.00005591. A amostra foi constituída por dois grupos de mulheres ativas divididas em adultas-jovens (12 participantes) e idosas (10 participantes), conforme a Tabela 1.

**Tabela 1** – Caracterização dos grupos participantes do estudo

	GI (n:10)		GJ (n:12)		p-valor
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
Idade (anos)	64,60	5,89	19,50	3,34	<0,001*
Estatura (m)	1,60	0,04	1,62	0,06	0,288
Massa (kg)	68,02	5,12	61,16	9,77	0,059
IMC (kg/m <sup>2</sup> )	26,71	2,15	23,20	3,39	0,010*
TP (anos)	5,10	2,61	1,85	1,47	0,003*
TST (horas)	5,20	1,99	5,29	1,81	0,911

GI = Grupo de idosas; GJ = Grupo de jovens; TP = Tempo de prática; TST = Treino semanal.

**Fonte:** construção dos autores.

Os critérios de inclusão foram: não ter sofrido lesão osteomioarticular nos últimos seis meses; estar praticando atividade física regularmente por pelo menos seis meses, com uma prática de atividades físicas somadas aos deslocamentos realizados e demais esportes praticados de no mínimo 150 minutos semanais (30 minutos, cinco dias por semana) com intensidade leve a moderada; assinar o termo de consentimento livre e esclarecido; não





apresentar qualquer tipo de distúrbio vestibular; alteração visual sem correção; diabetes; e/ou lesões no sistema musculoesquelético. As participantes eram excluídas caso não conseguissem completar todas as tarefas e/ou relatassem dor lombar no decorrer da coleta.

## Coleta de Dados

As avaliações ocorreram no Laboratório de Fisiologia do Exercício na instituição em que o estudo foi desenvolvido. Inicialmente, as participantes preencheram uma ficha de avaliação contendo dados demográficos da amostra (idade, frequência de atividade física e esportiva, presença ou não de lesão, entre outras). Posteriormente, foram realizadas as avaliações para aquisição dos dados antropométricos. A estatura foi aferida com estadiômetro portátil, a participante ficou na posição ortostática, pés descalços e unidos. Foram orientadas a manter o contato com os calcanhares na fita e com a região occipital em plano de Frankfurt, o qual é alcançado quando o Orbitale (borda inferior da órbita ocular) está no mesmo plano horizontal que o Tragion (o ponto mais superior do tragus da orelha). Quando alinhados, o Vertex é considerado o ponto mais alto do crânio. A massa corporal foi mensurada em uma balança digital, a avaliada se manteve na posição ortostática com os pés descalços e unidos (STEWART et al., 2011).

Para mensurar a atividade elétrica muscular, foram utilizados eletrodos de superfície na configuração bipolar (AgCL<sub>3</sub>; modelo Meditrace, da marca 3M), posicionados paralelamente e separados por 20 mm. Os eletrodos foram posicionados longitudinalmente e na direção das fibras musculares, de acordo com as recomendações da SENIAM (Surface EMG for Non-Invasive Assessment of Muscles) (HERMENS et al., 2000). Para facilitar a visualização do local do posicionamento dos eletrodos, foi solicitado, às avaliadas, realizarem uma contração dos referidos músculos com objetivo de identificação do ventre muscular. Um eletrodo de referência foi posicionado sobre a face anterior da tíbia. Antes da fixação dos eletrodos, foi realizada tricotomia, abrasão e limpeza da pele com algodão e álcool para remover as células mortas e a oleosidade, a fim de reduzir a impedância (BARONI et al., 2010).

Para aquisição do sinal eletromiográfico dos músculos foi utilizado um eletromiógrafo Miotec (Porto Alegre, Brasil), com quatro canais de entrada operando na frequência de 2000 Hz. O sinal captado pelo eletromiógrafo foi gravado em um computador no software Miograph (Miotec Equipamentos Biomédicos Ltda, Brasil) para posterior análise. Para normalização do sinal eletromiográfico foram realizadas contrações isométricas







voluntárias máximas (CIVM), nos músculos bíceps femoral, reto femoral, vasto lateral e gastrocnêmico medial, conforme Corrêa e colaboradores (2006) e Cardoso e colaboradores (2008). Os sinais brutos de EMG foram filtrados por um filtro passa-banda de 20 a 500 Hz de 5ª ordem para atenuarem variações nos dados.

A atividade eletromiográfica foi avaliada através do teste de permanecer o mais imóvel possível durante 30 segundos, em apoio bipodal e unipodal direito. Em ambas as condições as participantes permaneceram descalças sobre uma superfície estável (CATTAGNI et al., 2016). Além disso, mantiveram o foco visual em um círculo de 14,5 centímetros de diâmetro projetado na parede à frente, na altura dos olhos, com uma distância de 3,94 metros. Foram realizadas três tentativas para cada condição e a melhor das tentativas foi utilizada. A ordem das tarefas foi randomizada. e entre cada avaliação os indivíduos tinham 60 segundos de descanso sentado para evitar a fadiga. Durante a avaliação os braços foram mantidos ao longo do corpo e, na tarefa bipodal, os pés na largura do quadril. As variáveis referentes as tarefas de permanecer o mais imóvel possível, foram oriundas da média do percentual da CVIM ao longo dos 30 segundos analisados, para cada um dos quatro músculos avaliados, similarmente ao estudo de Cattagni e colaboradores (2016).

### **Análise Estatística**

Os dados foram submetidos à estatística descritiva. Todas as análises foram realizadas utilizando o programa SPSS versão 22.0 para *Windows*. Foi verificada a normalidade na distribuição dos dados por meio do teste de *Shapiro-Wilk* e a homogeneidade por meio do teste de Levene. Para as comparações na caracterização dos grupos e nas variáveis testadas, entre os grupos distintos, foi utilizado o teste t para amostras independentes. O nível de significância para todos os testes foi de 5%.

### **RESULTADOS**

Na tabela 2, estão ilustradas as probabilidades de significância (p-valor), além das médias e desvios padrão da atividade eletromiográfica em condição unipodal e bipodal para ambos os grupos.





**Tabela 2** – Média e desvio padrão da atividade eletromiográfica em condição bipodal e unipodal para os dois grupos

		GI (n: 10)		GJ (n: 12)		p-valor
		Média	dp	Média	dp	
Vasto Lateral (% da CVIM)	Bip	20,45	11,82	3,83	1,37	0,001*
	Unip	33,72	16,57	4,80	2,52	0,001*
Reto Femoral (% da CVIM)	Bip	7,94	4,54	2,37	0,70	0,006*
	Unip	11,62	6,32	3,89	2,45	0,006*
Bíceps Femoral (% da CVIM)	Bip	8,54	3,85	6,07	5,50	0,225
	Unip	23,03	16,27	6,05	4,44	0,014*
Gastrocnêmio Medial (% da CVIM)	Bip	9,41	7,89	5,35	2,92	0,109
	Unip	32,34	9,85	18,95	10,09	0,008*

GJ: Grupo de adultas-jovens; GI: Grupo de idosas; dp: Desvio padrão; Bip: Bipodal; Unip: Unipodal; CVIM: Contração voluntária isométrica máxima; p-valor: Probabilidade de significância; \* : Diferença estatisticamente significativa (5%).

**Fonte:** construção dos autores.

## DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo comparar a ativação eletromiográfica em condição bipodal e unipodal entre mulheres adultas-jovens e idosas. Os resultados encontrados indicaram que na condição unipodal o GI apresentou maior ativação em todos os músculos avaliados (vasto lateral, reto femoral, bíceps femoral e gastrocnêmio medial), em relação ao GJ. Contudo, na condição bipodal, o GI obteve uma maior ativação apenas nos músculos vasto lateral e reto femoral.

O estudo de Oliveira e colaboradores (2017), que comparou estes mesmos músculos (vasto lateral, reto femoral, bíceps femoral e gastrocnêmio medial) em mulheres praticantes de musculação e praticantes de handebol, mostrou existir diferença apenas no reto femoral, em uma tarefa bipodal (também comparou em uma tarefa unipodal). Em suas justificativas os autores relacionam os seus resultados com alterações associadas a especificidade da tarefa, de modo que em atletas de modalidades esportivas, como o handebol, é desencadeada uma incursão anterior da tíbia sobre o fêmur. Todavia, os outros músculos comparados não apresentaram diferenças.

Porém, é importante ressaltar que existir diferenças entre grupos de mulheres de diferentes idades (como observado neste estudo), como o caso de jovens e de idosas, ao longo do tempo, surgem alterações que acometem os indivíduos devido ao envelhecimento. A massa muscular e a força atingem seus maiores resultados na idade adulta jovem e, após um platô, começam a diminuir gradualmente (CRUZ-JENTOFT; SAYER, 2019). A perda da capacidade de





força máxima e explosiva em idosos pode ser atribuída a uma redução relacionada à idade na frequência de disparo de unidades motoras e / ou o número de unidades motoras recrutadas, de modo a afetar a velocidade da contração, bem como a coordenação intra e intermuscular (WU et al., 2016; DOHERTY, 2003). Diante disto, ocorre retardo na realização de uma resposta simples e/ou complexa a um estímulo, o que, por sua vez, diminui a estabilidade e aumenta o risco de queda (SZPALA, 2019). Desta forma, com déficits na capacidade neural, juntamente com os decréscimos na capacidade muscular, o sistema nervoso central acaba por perder a sua plena capacidade de integrar as estas informações (afferentes) e desenvolver respostas motoras (eferentes) rápidas e adequadas para garantir o controle postural (LACOUR; BERNARD-DEMANZE; DUMITRESCU, 2008).

Especificamente em relação aos músculos do quadríceps (vasto lateral e reto femoral), observa-se que estes foram os únicos a mostrar diferenças em ambas as condições (unipodal e bipodal) entre os grupos. Uma das possíveis justificativas para estas diferenças encontradas no vasto lateral (Unipodal: GJ: 4,80% ± 2,52% e GI: 33,72% ± 16,57%; - Bipodal: GJ: 3,83% ± 1,37% e GI: 20,45% ± 11,82%) e reto femoral (Unipodal: GJ: 3,89% ± 2,45% e GI: 11,62% ± 6,32%; - Bipodal: GJ: 2,37% ± 0,70% e GI: 7,94% ± 4,54%) corresponde as alterações fisiológicas oriundas do efeito do envelhecimento, as quais as mudanças celulares no músculo de indivíduos mais velhos incluem uma redução no tamanho e no número de miofibrilas, que afeta particularmente as fibras do tipo II (CRUZ-JENTOFT; SAYER, 2019). Isso se deve, em parte, à transição das fibras musculares do tipo II para o tipo I com a idade, juntamente com a infiltração de gordura intramuscular e intermuscular e um número reduzido de células-satélite de fibras do tipo II (CRUZ-JENTOFT; SAYER, 2019). Diante disto, pensando em uma situação corretiva de postura, a qual GI aparentemente possui uma maior dificuldade em manter uma postura estável, e conseqüentemente causando maiores desequilíbrios. O GI além de uma maior necessidade de ativação muscular das fibras do tipo II, possivelmente também pode ter recrutado mais fibras do tipo I para compensar o decréscimo existente nas do tipo II. Com isso, aumentando a ativação neuromuscular, principalmente do vasto lateral, devido ao seu caráter agonista de extensão de joelho (necessária para manter o controle da postura durante a tarefa bipodal e unipodal), e sua alta produção de força (PADULO et al., 2013; OKANO et al., 2005).

Já para o reto femoral, soma-se ao atuar na extensão da articulação de joelho, a sua função biarticular, tendo a função de distribuir o torque em duas articulações (joelho e quadril) e controlar a direção do movimento, apresentando uma estratégia de controle neural





diferenciada dos músculos monoarticulares (OKANO et al., 2005). A partir disso, um maior retardo na resposta muscular para corrigir a postura pode ter causado uma maior oscilação (tanto unipodal, como bipodal) e, por consequência, uma maior ação das articulações de joelho e quadril, de modo a causar uma maior ativação neuromuscular de GI em comparação com GJ.

Para o bíceps femoral, um fator que pode estar associado a esta maior ativação para GI, pode ocorrer devido a co-ativação desta musculatura na proteção do joelho, mediante a uma extensão desta articulação. Tendo em vista que o bíceps femoral acaba por atuar como um antagonista quando ocorre uma extensão de joelho e servindo como protetor e estabilizador nesta articulação durante a contração de quadríceps como encontrado por Wu e colaboradores (2016). Esses resultados vão ao encontro aos achados presentes neste estudo, no qual GI teve maior ativação do que GJ na tarefa unipodal (GJ: 6,05%  $\pm$  4,44% e GI: 23,03%  $\pm$  16,27%), possivelmente devido a seu maior grau de dificuldade, para o grupo das idosas, principalmente em uma oscilação anteroposterior, a qual poderia induzir a uma maior exigência da articulação de joelho na direção anterior, pois nesta situação poderia ocorrer uma hiperextensão do joelho.

Já o gastrocnêmio medial é de suma importância para o controle postural, tal como nas tarefas utilizadas, para a manutenção de uma postura quase-estática, na qual este músculo atua para a realização de um modelo conhecido como pêndulo invertido (DUARTE, 2000). De modo que a articulação do tornozelo é a principal responsável por corrigir as oscilações, principalmente na direção anteroposterior, que acabam por perturbar a manutenção da postura. Caso o desafio postural seja aumentado, faz-se necessária uma maior atuação da articulação do quadril (WINTER, 2005). Devido à importância estabilizadora do gastrocnêmio medial, para um melhor controle postural, acredita-se que uma maior ativação eletromiográfica em GI possivelmente esteja associada a uma estratégia inicial para a realização de uma correção postural, de modo a necessitar de uma maior ativação da musculatura atuante na articulação do tornozelo, como é o caso do gastrocnêmio medial (DONATH et al., 2015; MAKTOUF et al., 2018). Soma-se a isso, o fato que idosos podem deixar seus músculos em um estado de alta ativação, mediante o possível risco de queda, aumentando assim a co-ativação muscular (DONATH et al., 2015; POWER; DALTON; RICE, 2013).

Como implicações práticas, observou-se, através da EMG na tarefa de permanecer o mais imóvel possível (em situação bipodal e unipodal), que o grupo com participantes idosas





necessitou recrutar mais unidades neuromusculares, bem como utilizar estratégias musculares diferentes, possivelmente antecipatórias e compensatórias, do que o grupo de mulheres adultas-jovens. Assim, a EMG pode servir como uma ferramenta auxiliar em análises de controle postural de idosos, tanto de forma preventiva quanto na reabilitação, após um evento de queda, de modo a contribuir no entendimento da atuação muscular (recrutamento neuromuscular, velocidade de condução, estratégias neuromusculares) em diferentes tarefas. Como limitações do presente estudo, salienta-se o efeito do nível de cross-talk entre os músculos vizinhos e o músculo avaliado, problema presente na eletromiografia de superfície.

## CONCLUSÃO

Em conclusão, o grupo de idosas apresentou uma maior ativação neuromuscular para manter o controle postural comparado ao grupo de adultas jovens, em tarefas de permanecer o mais imóvel possível durante 30 segundos. No teste unipodal, todos os músculos (vasto lateral, reto femoral, bíceps femoral e gastrocnêmio medial) avaliados tiveram uma maior ativação para o grupo mais velho, em comparação com o grupo de mulheres adultas-jovens. Já na condição bipodal o GI obteve uma maior ativação, no entanto, apenas para os músculos vasto lateral e reto femoral. Diante disto, o uso da EMG surge como um método que pode contribuir para a melhor compreensão do sistema muscular, em tarefas simples, como o caso de situações de controle postural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARONI, Bruno Manfredini e colaboradores. Adaptações neuromusculares de flexores dorsais e plantares a duas semanas de imobilização após entorse de tornozelo. **Revista brasileira de medicina do esporte**, v. 16, n. 5, p. 358-362, set./ out., 2010.

BORGES, Eliane Borges et al. Efeitos da dança no equilíbrio postural, na cognição e na autonomia funcional de idosos. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 71, n. 5, p. 2436-43, mai., 2018.

CALLEGARI, Bianca e colaboradores. Atividade eletromiográfica durante exercícios de propriocepção de tornozelo em apoio unipodal. **Fisioterapia e pesquisa**, v. 17, n. 4, p. 312-316, dez., 2010.

CARDOSO, Jeferson Rosa e colaboradores. Atividade eletromiográfica dos músculos do joelho em indivíduos com reconstrução do ligamento cruzado anterior sob diferentes estímulos sensorio-motores: relato de casos. **Fisioterapia e pesquisa**, v. 15, n. 1, p. 78-85, dez., 2008.





CATTAGNI, Thomas e colaboradores. The involvement of ankle muscles in maintaining balance in the upright posture is higher in elderly fallers. **Experimental gerontology**, v. 77, p. 38-45, mai., 2016.

CORRÊA, Fernanda Ishida e colaboradores. Reprodutibilidade da eletromiografia na fadiga muscular durante contração isométrica do músculo quadríceps femoral. **Fisioterapia e pesquisa**, v. 13, n. 2, p. 46-52, mai., 2006.

CRUZ-JENTOFT, Afonso e colaboradores. Sarcopenia: European consensus on definition and diagnosis: report of the european working group on sarcopenia in older people. **Age ageing**, v. 39, n. 4, p. 412-23, 2010.

DOHERTY, Timothy. Aging and sarcopenia. **Journal of applied physiology**, v. 95, n. 4, p. 1717-1727, oct., 2003.

DONATH, Lars e colaboradores. Different ankle muscle coordination patterns and co-activation during quiet stance between young adults and seniors do not change after a bout of high intensity training. **BMC Geriatrics**, v. 15, n. 19, p. 1-8, mar., 2015.

FERREIRA, Luzia Souza e colaboradores. perfil cognitivo de idosos residentes em instituições de longa permanência de Brasília-DF. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 67, n. 2, p. 247-251, mar./ abr., 2014.

HERMENS, Hermie e colaboradores. Development of recommendations for SEMG sensors and sensor placement procedures. **Journal of electromyography and kinesiology**, v. 10, n. 5, p. 361-374, oct., 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**. Brasília, DF: IBGE, 2018.

LACOUR, Michel; BERNARD-DEMANZE, Laurence; DUMITRESCU, Michel. Neurophysiologie Clinique. **Clinical neurophysiology**, v. 38, n. 6, p. 411-421, 2008.

MACENA, Wagner; HERMANO, Laís; COSTA, Tainah. Alterações fisiológicas decorrentes do envelhecimento. **Revista mosaicum**, v. 15, n. 27, p. 223-238, 2018.

MAKTOUF, Wael e colaboradores. Combined effects of aging and obesity on postural stability, muscle activity and maximal voluntary force of muscles mobilizing ankle joint. **Journal of biomechanics**, v. 79, p. 198-206, oct., 2018.

OKANO, Alexandre Hideki e colaboradores. Respostas eletromiográficas dos músculos vasto lateral, vasto medial e reto femoral durante esforço intermitente anaeróbio em ciclistas. **Motriz**, v. 11, n. 1, p. 11-24, jan., 2005.

PADULO, Johnny e colaboradores. EMG amplitude of the biceps femoris during jumping compared to landing movements. **Springerplus**, v. 2, n. 520, p. 1-7, oct., 2013.





PORTNEY, Leslie G. Eletromiografia e testes de velocidade de condução nervosa. In: O'SULLIVAN, Susan B; SHMITZ, Thomas J. (Orgs.). **Fisioterapia: avaliação e tratamento**. 2. ed. São Paulo, SP: Manole. 1993.

POWER, Geoffrey; DALTON, Brian; RICE, Charles. Human neuromuscular structure and function in old age. **Journal of sport and health science**, v. 2, n. 4, p. 215-226, 2013.

ROSSAT, Arnaud e colaboradores. Risk factors for falling in community-dwelling older adults which of them are associated with the recurrence of falls? **Journal of nutrition health & aging**, v. 14, n. 9, p. 787-791, nov., 2010.

SCHNEIDER, Darius Alexander; TRENCE, Dace Liliana. Possible role of nutrition in prevention of sarcopenia and falls. **Endocrine practice**, v. 25, n. 11, p. 1184-1190, nov., 2019.

STEWART, Arthur e colaboradores. **Padrões internacionais para avaliação antropométrica**. Adelaide, Austrália: ISAK, 2011.

SZPALA, Agnieszka. Age-related differences in the symmetry of electromyographic activity and muscle force in lower limbs. **Acta of bioengineering and biomechanics**, v. 21, n. 4, p. 139-146, 2019.

VENTURELLI, Massimo e colaboradores. Skeletal muscle function in the oldest-old: the role of intrinsic and extrinsic factors. **Exercise and sport sciences reviews**, v. 46, n. 3, p. 188-194, 2018.

WINTER, David. Human balance and posture control during standing and walking. **Gait & posture**, v. 3, n. 4, p. 193-214, dez., 2005.

WU, Rui e colaboradores. Effects of age and sex on neuromuscular-mechanical determinants of muscle strength. **Age (Dordr)**, v. 38, n. 3, p. 1-12, jun., 2016.

YU, Jie. The etiology and exercise implications of sarcopenia in the elderly. **International journal of nursing sciences**, v. 2, n. 2, p. 199-203, jun., 2015.

YUAN, Haitao e colaboradores. Morphometric analysis of the human cervical motoneurons in the aging process. **Okajimas folia anatomica japonica**, v. 77, n. 1, p. 1-4, mai., 2000.

**Dados do primeiro autor:**

Email: samuel\_klippel@yahoo.com.br

Endereço: Rua Presidente Vargas, 3228, Centro, Terra de Areia, RS, CEP: 95535-000, Brasil.

Recebido em: 18/07/2022

Aprovado em: 27/04/2023



**Como citar este artigo:**

PRUSCH, Samuel Klippel e colaboradores. Comparação da ativação neuromuscular entre adultas-jovens e idosas em testes de equilíbrio postural. **Corpoconsciência**, v. 27, e14161, p. 1-13, 2023.







**A PRODUÇÃO CIENTÍFICA A RESPEITO DA APRENDIZAGEM  
SIGNIFICATIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DOS ESPORTES:  
UMA REVISÃO SISTEMÁTICA**

**SCIENTIFIC PRODUCTION ABOUT MEANINGFUL LEARNING IN  
PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS:  
A SYSTEMATIC REVIEW**

**PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO  
EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE:  
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA**

**Leonardo Ristow**


<https://orcid.org/0000-0002-2829-7737> 

<http://lattes.cnpq.br/3570482405108881> 

Universidade do Estado de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)  
leonardoristow@live.com


**Ana Flávia Backes**


<https://orcid.org/0000-0002-3949-8809> 

<http://lattes.cnpq.br/5046415631731570> 

Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)  
anaflbackes@hotmail.com


**Jéssica Cardoso**


<https://orcid.org/0000-0002-6910-3767> 

<http://lattes.cnpq.br/2504608625156383> 

Universidade do Estado de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)  
jessicacardooso@outlook.com


**Vinicius Zeilmann Brasil**


<https://orcid.org/0000-0003-0036-494X> 

<http://lattes.cnpq.br/5052716297920478> 

Universidade do Estado de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)  
vzbrasil@hotmail.com

**Valmor Ramos**

<https://orcid.org/0000-0002-1659-5702> 

<http://lattes.cnpq.br/5052716297920478> 

Universidade do Estado de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)  
valmor.ramos@udesc.br

**Resumo**

A aprendizagem significativa de conceitos é um tema emergente na Educação Física, seja na escola, nos cursos de formação profissional ou no contexto esportivo. Para contribuir para o avanço científico da área relacionados aos jogos desportivos coletivos, metodologias de ensino, esporte escolar e iniciação esportiva, o presente estudo tem como objetivo analisar a produção científica a respeito da aprendizagem significativa no contexto da Educação Física e dos esportes. Desse modo, foi realizada uma revisão sistemática em que foram selecionados dez artigos.



Destes, foram analisados os seguintes dados: autores, ano de publicação, revista, tema investigado, abordagem, instrumentos e contextos. Como resultados, destaca-se que: a linha de investigação em crescimento quantitativo; não foram encontrados estudos que investigaram o contexto esportivo; os conceitos investigados estão relacionados aos aspectos biodinâmicos e que há uma predominância dos instrumentos de coleta de dados qualitativos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Significativa; Educação Física; Esportes; Produção Científica.

#### Abstract

Meaningful learning of concepts is an emerging theme in Physical Education, whether at the school, in professional training courses, or in the sports context. To contribute to the scientific advancement of the area related to collective sports games, teaching methodologies, school sports and sports initiation, this study aims to analyze the scientific production regarding meaningful learning in the context of Physical Education and sports. Thus, a systematic review was carried out in which ten articles were selected. Of these, the following data were analyzed: authors, year of publication, journal, topic investigated, approach, instruments and contexts. As results, it is highlighted that: the research line in quantitative growth; no studies were found that investigated the sports context; the investigated concepts are related to biodynamic aspects and that there is a predominance of qualitative data collection instruments.

**Keywords:** Meaningful Learning; Physical Education; Sports; Scientific Production.

#### Resumen

El aprendizaje significativo de conceptos es un tema emergente en la Educación Física, sea en la escuela, en los cursos de formación profesional, o en el contexto deportivo. Para contribuir al avance científico del área relacionada con los juegos deportivos colectivos, las metodologías de enseñanza, el deporte escolar y la iniciación deportiva, este estudio tiene como objetivo analizar la producción científica sobre el aprendizaje significativo en el contexto de la Educación Física y el deporte. Así, se realizó una revisión sistemática en la que se seleccionaron diez artículos. De estos, se analizaron los siguientes datos: autores, año de publicación, revista, tema investigado, abordaje, instrumentos y contextos. Como resultados se destaca que: la línea de investigación en crecimiento cuantitativo; no se encontraron estudios que investigaran el contexto deportivo; los conceptos investigados están relacionados con aspectos biodinámicos y que hay un predominio de instrumentos de recolección de datos cualitativos.

**Palabras clave:** Aprendizaje Significativo; Educación Física; Deportes; Producción Científica.

## INTRODUÇÃO

Na educação formal, seja nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Educação Física escolar (BRASIL, 1997) ou nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2018), é previsto a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. A aprendizagem desses três tipos de conhecimentos se distingue através dos processos psicológicos pelo qual ocorrem e conseqüentemente, se diferem na forma como professores devem realizar a intervenção pedagógica (POZO, 2000). Para além da educação formal, novas abordagens de ensino no esporte têm privilegiado a aprendizagem de conceitos táticos ao invés dos gestos motores (RAMOS et al., 2013).

Independente do contexto, a aprendizagem de conceitos ocorre por meio da aprendizagem significativa, caracterizada pelo processo em que novas informações se relacionam de forma não-arbitrária e substantiva (ou não-literal). Por não-arbitrária, entende-se que o aprendiz deve possuir uma estrutura cognitiva capaz de assimilar o novo conhecimento e possuir motivação para aprendê-lo. Por substantiva, entende-se que o





aprendiz adquire conceitos que possibilitam explicar o conteúdo aprendido com suas próprias palavras, apresentando exemplo e transferindo-o para outros contextos (AUSUBEL, 2003).

Diante da importância da temática, devido a sua obrigatoriedade curricular no contexto formal de ensino e na sua contribuição emergente para o ensino dos esportes, conhecer a produção científica da área é o ponto de partida para o desenvolvimento de uma agenda que promova a produção e o compartilhamento do conhecimento científico a respeito da aprendizagem significativa no âmbito da Educação Física. Desse modo, para contribuir para o avanço científico de estudos dos temas destacados, o presente estudo tem como objetivo analisar a produção científica a respeito da aprendizagem significativa no contexto da Educação Física e dos esportes.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O processo de revisão sistemática foi realizado com base nas recomendações do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), que consiste em três etapas: identificação, seleção e elegibilidade (GALVÃO; PANSANI; HARRAD, 2015). Para a etapa de identificação, a busca foi realizada ao final do mês de dezembro de 2022 no Portal de Periódicos da Capes. A decisão de utilizar esta base de dados se deu ao fato de a plataforma realizar a busca em grandes bancos de dados como: ERIC, Scielo, Latindex, Academic Search Premier, SportDiscus entre outros. Foram utilizados como termos de busca as seguintes sintaxes: "Aprendizagem significativa" AND "Educação Física"; "Aprendizagem significativa" AND "esporte"; "Meaningful learning" AND "Physical Education"; e "Meaningful learning" AND "sport". Nesta primeira etapa, foram identificados 1587 artigos. Destes, foram excluídos 610 duplicados, resultando em 977 estudos.

Na etapa de seleção, os títulos e resumos foram analisados a partir dos seguintes critérios de inclusão: a) ser um estudo empírico b) ter sido realizado no âmbito da Educação Física (em todos os níveis de ensino) ou do esporte; c) ter como foco a aprendizagem significativa; e d) apresentar o texto na íntegra. Nesta etapa foram excluídos 56 artigos que não realizaram estudos empíricos (revisões ou artigos de validação), 736 artigos por não terem sido realizados na Educação Física ou no esporte e 35 artigos por não terem como foco a aprendizagem significativa. Ao final desta etapa resultaram 150 artigos. Esta etapa e a seguinte foram realizadas por dois pesquisadores, de forma independente, com o auxílio da plataforma

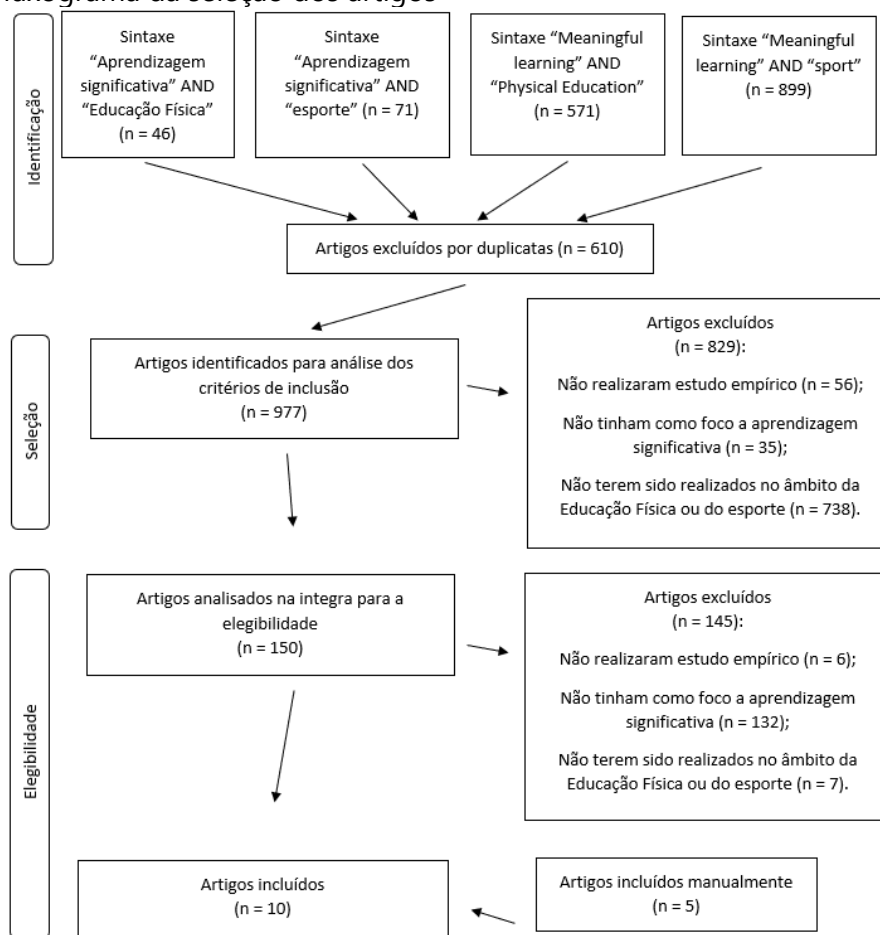




Rayyan. Quando houve conflito na decisão de selecionar ou não algum trabalho, os dois pesquisadores se reuniram para entrar em consenso.

Para a etapa de elegibilidade, foram utilizados os mesmos critérios de inclusão da etapa anterior. Após análise dos estudos na íntegra, foram excluídos 145 artigos, sendo: 6 artigos que não realizaram estudos empíricos (revisões ou artigos de validação), 7 artigos por não terem sido realizados na Educação Física e 132 artigos por não terem como foco a aprendizagem significativa. Além dos artigos selecionados pela revisão sistemática, 5 estudos que atendem aos critérios de inclusão foram adicionados manualmente. Ao final de todo o processo, resultaram 10 artigos. Os procedimentos de identificação, seleção e elegibilidade das teses e dissertações é ilustrado no fluxograma na Figura 1.

**Figura 1** – Fluxograma da seleção dos artigos



**Fonte:** construção dos autores.

Ao todo, 10 artigos foram analisados e as informações extraídas foram inseridas em planilha do programa *Microsoft Excel*. Para cumprir o objetivo analisar estudos sobre a





aprendizagem significativa no contexto da Educação Física e dos esportes, foram analisados os seguintes dados: autores, ano de publicação, revista, tema investigado, abordagem, instrumentos e contextos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

**Quadro 1** – Síntese dos resultados

Autor/Ano	Revista	Tema investigado	Abordagem	Instrumentos de coleta de dados	Contexto
Belmont e Lemos (2012)	Revista Ciência & Educação	Relação entre as interações sociais e com o conteúdo com a aprendizagem	Qualitativa	Observação participante; questionário aberto e; entrevista semiestruturada	Graduação em Licenciatura em Educação Física
Testa Junior, Buriozzi, Cerosi e Scobosa (2015)	Corpo e Movimento Educação Física	Aprendizagem sobre o movimento humano	Qualitativa	Mapa conceitual	Ensino Fundamental
Belmont, Knudson, Lobo da Costa e Lemos (2016)	Revista Práxis	Influência do conhecimento sobre anatomia funcional na aprendizagem da Biomecânica	Qualitativa	Observação participante; entrevista semiestruturada e documentos elaborados pelos participantes	Graduação em Educação Física
Almeida, Costa e Lopes (2016)	Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia	Aprendizagem de conceitos em Patologia Humana	Quantitativa	Mapa conceitual	Graduação em Educação Física
Quintilio e Ferraz (2018)	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Aprendizagem de conceitos sobre os Jogos Olímpicos	Mista	Mapa conceitual	Ensino Fundamental
Miranda, Belmont e Lemos (2019)	Revista Dynamis	Aprendizagem do conceito Saúde	Mista	Questionário aberto; mapa conceitual; carta escrita para um amigo fictício	Ensino Médio
Andrade, Freire, Corrêa e Xavier (2020)	Cuadernos de Psicología del Deporte	Inserção do conceito de biomecânica nas aulas de Educação Física	Mista	Questionário fechado e; questionário misto	Ensino Fundamental
Magalhães, Simões Neto, Cutanda e Vanali (2021)	Educationis	Ações pedagógicas dos professores	Qualitativa	Questionário com escala Likert	Educação Física escolar
Miranda, Belmont e Lemos (2021)	Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista	Aprendizagem de conceitos em Educação Física	Mista	Questionário aberto; mapa conceitual; carta escrita para um amigo fictício	Ensino Médio
Belmont, Knudson, Lobo da Costa e Lemos (2021)	Revista da Educação Física	Aprendizagem de princípios biomecânicos	Mista	Gravações de áudio de todas as aulas; testes e; questionário aberto	Curso de formação continuada

**Fonte:** construção dos autores.

Referente ao ano, observa-se que, apesar da busca não limitar período de publicação na seleção dos estudos, o artigo mais antigo é de 2012. Isso indica que a pesquisa





sobre a aprendizagem significativa no campo da Educação Física e dos esportes é recente. Ainda, grande parte dos estudos selecionados foram publicados nos últimos cinco anos, indicando um crescimento da área. Estes dados evidenciam que o interesse na aprendizagem significativa na Educação Física é um fenômeno, pouco explorado quando comparado com outras temáticas.

O recente interesse pode se justificar pelo fato de, apesar da proposta de Ausubel (1963) ser da década de sessenta, as primeiras pesquisas sobre a aprendizagem significativa no Brasil têm início no final dos anos 70, por exemplo: a aprendizagem de conceitos na Física (MOREIRA, 1979). Especificamente na Educação Física, o debate sobre os conteúdos que devem ser ensinados pelos professores se torna mais frequente nos anos 80 e intensifica-se a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

A construção dos PCNs foi influenciada pela Reforma Curricular Espanhola, em que se prevê que os conteúdos “designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização” (COLL, 2000. p, 12). Neste sentido, a Educação Física não pode se limitar ao ensino das habilidades motoras ou ao desenvolvimento da aptidão física, mas deve proporcionar a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes a partir da aprendizagem significativa (BRASIL, 1997; ANDRADE et al., 2020).

Sobre as revistas nas quais os artigos foram publicados, destaca-se que apenas cinco são cadastradas na área 21 da capes (classificação de periódicos quadriênio 2017-2020): Revista Práxis (A3), Cuadernos de Psicología del Deporte (B1), Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (B2), Revista da Educação Física (B2), e Revista Corpo e Movimento Educação Física (B4). As demais são cadastradas em outras áreas como: Educação, Ensino, Psicologia entre outras.

Pressupõe-se que essa diversidade de áreas se justifica pelo fato de a aprendizagem significativa ser uma teoria que fundamenta epistemologicamente a educação em diferentes disciplinas e contextos. Enquanto teoria educacional, a proposta de Ausubel (1963) explica os mecanismos internos da compreensão, transformação, armazenamento e uso dos conceitos, por meio da organização dos conteúdos. De modo que a aprendizagem é o resultado de um processo ativo, integrador e interativo entre o material de instrução e o conhecimento prévio do aprendiz (MOREIRA; MASINI, 2002)





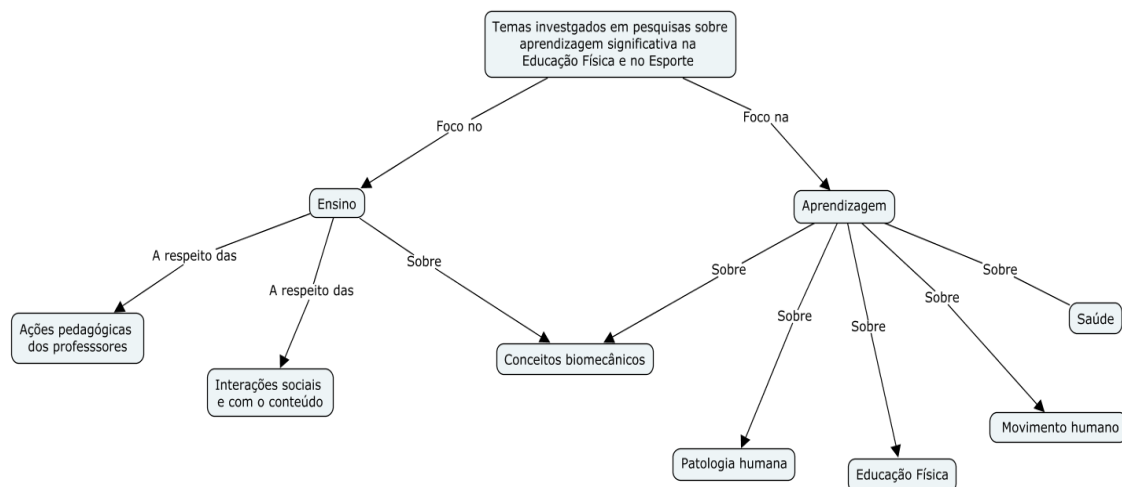
Quanto aos autores, se evidencia que Rachel Belmont, Evelyse dos Santos Lemos, Paula Hentchsel Lobo da Costa, Duane Knudson, Cristiano José Martins de Miranda, são os autores com mais publicações sobre aprendizagem significativa na Educação Física, com cinco artigos para cada uma das duas primeiras autoras e três artigos para cada um dos demais. No momento das publicações Belmont, Lemos e Miranda estavam vinculados ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Biociências e Saúde da Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ.

**Figura 2** – Nuvem de palavras dos autores



**Fonte:** construção dos autores.

A respeito da temática investigada, os estudos podem ser divididos em duas categorias: foco no ensino e foco na aprendizagem.

**Figura 3** – Mapa conceitual das temáticas investigadas

**Fonte:** construção dos autores.

Os estudos com foco no ensino tiveram como objetivo: identificar se o tipo de interação que os alunos estabelecem entre si, com o professor e com o conhecimento/disciplina favoreceu a aprendizagem significativa pelos mesmos (BELMONT; LEMOS, 2012); analisar as possibilidades de inserção de conceitos de Biomecânica nas aulas de Educação Física partir da aplicação de um projeto educacional fundamentado na teoria da aprendizagem significativa (ANDRADE et al., 2020); avaliar um curso de formação continuada, baseado na Teoria da Aprendizagem Significativa, cujo propósito foi favorecer a compreensão de princípios biomecânicos e suas aplicações (BELMONT et al., 2021) e; identificar as ações pedagógicas de ensino dos professores de Educação Física (MAGALHÃES et al., 2021).

Os estudos que tiveram como foco a aprendizagem de conceitos no contexto escolar, tiveram como objetivos: identificar a evolução do conhecimento de estudantes de ensino médio sobre o conceito Saúde, em sua perspectiva ampliada, ensinado em aulas da disciplina (MIRANDA; BELMONT; LEMOS, 2019); identificar as aprendizagens dos escolares sobre o movimento humano, nas aulas de Educação Física do ciclo II do ensino fundamental (TESTA JÚNIOR et al., 2015) e; investigar a influência de um planejamento instrucional baseado em pressupostos da aprendizagem significativa, a partir dos princípios da Teoria Educacional de Joseph D. Novak, utilizando mapas conceituais e outros recursos didáticos na aprendizagem de conceitos nas aulas de educação física (QUINTILIO; FERRAZ, 2018);

Já os estudos que tiveram como foco a aprendizagem de conceitos em outros contextos, tiveram como objetivo: Identificar como o conhecimento sobre Anatomia Funcional







pode influenciar na aprendizagem significativa da Biomecânica (BELMONT et al., 2016); criar, aplicar e avaliar as possíveis contribuições de sequências didáticas eletrônicas, utilizando mapas conceituais, para auxiliar a facilitar a aprendizagem significativa nas temáticas Câncer e Fibromialgia (ALMEIDA; COSTA; LOPES, 2016).

Ao apresentar um panorama internacional das pesquisas sobre mudança conceitual, Pereira (2017) destaca que as ciências “duras” possuem um corpo de conceitos bem estabelecidos e aceito pelas comunidades científicas. Assim, a superioridade do número de estudos que investigaram conceitos da subárea biodinâmica em relação a pedagógica e sociocultural, pode se justificar pelo número de autores vinculados a programas de pós-graduação que se dedicam a esta subárea.

De fato, a trajetória histórica da constituição científica da área da Educação Física é fortemente relacionada com as Ciências Naturais (RIGO; RIBEIRO; HALLAL, 2011). Algo que reflete na composição da comunidade científica atual. Ao mapear as diversidades epistemológicas de 36 programas de pós-graduação, Gomes et al. (2022) evidenciam que 70% dos professores amparam suas pesquisas em fundamentos da Biodinâmica.

Ao analisar a metodologia, observa-se a predominância da abordagem mista (utilizada em cinco estudos) e qualitativa (utilizada em quatro estudos). Ainda, observa-se a utilização dos métodos de estudo de caso e intervenção pedagógica, ambos em três pesquisas. As opções metodológicas utilizadas nos estudos selecionados contribuem para a predominância de instrumentos de pesquisas qualitativos, por exemplo: mapa conceitual, questionário aberto, observação participante e entrevista semiestruturada.

Todos os estudos que tiveram como foco a aprendizagem, utilizaram instrumentos qualitativos. Seja em estudos e abordagem mista ou qualitativa, o uso desse tipo de instrumento se justifica pelo fato de que, para a investigação dos aspectos cognitivos, a utilização de instrumentos quantitativos padronizados pode influenciar a resposta dos participantes (KAGAN, 1992). Além disso, acredita-se que esse tipo de instrumento pode avaliar mais a aprendizagem de fatos (memorística) do que a aprendizagem significativa (compreensão) (POZO, 2000).

Para Pozo (2000), o mais conveniente para a avaliação da aprendizagem significativa é que sejam utilizadas atividades em que permita o aprendiz expor o seu entendimento sobre determinado assunto. Como se observa no estudo de Belmont e





colaboradores (2021, p. 12), no qual é utilizada uma atividade avaliativa que possibilita ao aprendiz utilizar o conhecimento conceitual para a solução de problemas:

Você está sentado na arquibancada assistindo a um grupo de alunos jogando vôlei. você observa um aluno realizando o saque, mas, mesmo após várias tentativas, a bola não atravessar a rede.

- a. Na sua opinião, por que a bola não cruzou a rede?
- b. Com base na(s) causa(s) identificada(s) por você, qual(is) alteração(ões) no movimento realizado você perguntaria ao aluno?
- c. Que conceitos biomecânicos você identifica nesta habilidade motora? Explique cada um.

Dos estudos analisados, o mapa conceitual foi utilizado em cinco. Mapas conceituais são ferramentas de organização e representação do conhecimento em forma gráfica, que procura refletir a estrutura cognitiva por meio de redes formados conceitos e termos de ligação. Esse instrumento é amplamente utilizado em estudos a respeito da aprendizagem significativa, pois sua concepção tem como base a teoria da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1963; NOVAK, 1984).

Em uma revisão integrativa realizada por Medeiros, Ribeiro e Sousa (2020), as autoras analisaram 10 artigos e indicaram que os mapas conceituais tiveram a utilidade: para a organização do conhecimento, como recurso de aprendizagem, como recurso de hierarquização dos conceitos e para promover a autonomia e o pensamento crítico. Para as autoras, estas categorias se relacionam de modo que a existência de uma proporciona a ocorrência das outras.

O mapa conceitual é considerado um importante instrumento de avaliação pois permite a identificação e apropriação de conceitos relevantes em um determinado contexto e a assertividade das relações entre eles (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010). Além de instrumento de coleta de dados, o mapa conceitual se consolida como uma estratégia para a exibição dos dados coletados a partir de entrevistas (KINCHIN; STREATFIELD; HAY, 2010).

O contexto mais investigado é a Educação Básica, com seis estudos, sendo: três no Ensino Fundamental e dois no Ensino Médio (um estudo não especificou a etapa de ensino). O Ensino Superior foi o contexto de investigação em três estudos, especificamente as disciplinas de Biomecânica e Patologia Humana. Já o contexto da formação continuada foi investigado por um estudo em um curso de Biomecânica. Conforme já discutido, o maior interesse no contexto escolar e nos conteúdos biodinâmicos é reflexo da constituição do currículo escolar brasileiro e da comunidade científica da área da Educação Física.





Em uma recente revisão sistemática em que foram analisados dezenove artigos a respeito da aprendizagem significativa no contexto da formação de professores, Lemos e Soares (2021) apontam que são poucos os estudos que, de fato, investigaram a formação de professores com base na teoria proposta inicialmente por Ausubel. Para as autoras, os estudos não apontam evidências que contribuem para a aprendizagem significativa nos contextos investigados. Em especial pela falta de um esclarecimento do caminho metodológico e da fragilidade teórica-conceitual, indicando uma lacuna a ser preenchida por futuros estudos sobre a aprendizagem significativa nos cursos de graduação em licenciatura.

Ainda a respeito do contexto, observa-se que não há estudos que investigaram a aprendizagem significativa nos esportes, apesar da mudança no ensino dos esportes a partir dos anos 80, com abordagens caracterizadas por ter como objetivo principal a compreensão tática (ou aprendizagem de conceitos táticos) (MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009).

De fato, para Reverdito, Collet e Machado (2022) um tema emergente na Pedagogia do Esporte são estudos que auxiliem treinadores a estruturar melhor o processo de ensino nos esportes com jogos. Para isso, os autores sugerem que sejam produzidas evidências a respeito das novas tendências metodológicas, que venham auxiliar os profissionais no planejamento, sistematização, intervenção e avaliação do processo pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a produção científica a respeito da aprendizagem significativa no contexto da Educação Física e dos esportes. Dos resultados analisados e discutidos pode-se concluir que: a linha de investigação a respeito da aprendizagem significativa da Educação Física é nova e está em crescimento quantitativo; não foram encontrados estudos que investigaram o contexto esportivo; os conceitos investigados estão relacionados a sub-área da Biodinâmica e; há uma predominância dos instrumentos de coleta de dados qualitativos, especialmente os mapas conceituais.

Diante dessas evidências, se reconhecem lacunas nesta linha de investigação, como: investigação do contexto esportivo e a respeito da aprendizagem de conceitos pedagógicos. Desse modo, para superar o desafio da investigação em Pedagogia do esporte no desenvolvimento de uma agenda programática para promover a produção do conhecimento científico, são sugeridos dois encaminhamentos para futuros estudos: (1)





investigar a aprendizagem significativa de conceitos táticos no contexto esportivo; (2) investigar a aprendizagem significativa de conceitos pedagógicos na formação profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Caroline Medeiros Martins; COSTA, Roberta Dall Agnese da; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Sequências didáticas eletrônicas para auxiliar na aprendizagem significativa em conteúdos de patologia humana. **Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia**, v. 9, n. 2, p. 183-196, 2016.

ANDRADE, Igor Aparecido e colaboradores. La aprendizaje significativo del conceptos biomecánicos en clases de educación física. **Cuadernos de psicología del deporte**, v. 20, n. 1, p. 217-235, 2020.

AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning**. Nova York, USA: Grune & Stratton, 1963.

BELMONT, Rachel e colaboradores. Meaningful learning of biomechanical concepts: an experience with physical education teachers in continuing education. **Journal of physical education**, v. 32, n. 1, p. 1-12, 2022.

BELMONT, Rachel Saraiva e colaboradores. Mastery of functional anatomy and meaningful learning in introductory biomechanics. **Revista práxis**, v. 8, n. 15, p. 81-91, 2016.

BELMONT, Rachel Saraiva; LEMOS, Evelyse dos Santos. A Intencionalidade para a aprendizagem significativa da biomecânica: reflexões sobre possíveis evidências em um contexto de formação inicial de professores de educação física. **Ciência & educação**, v. 18, n. 1, p. 123-141, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

COLL, César e colaboradores. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD, David. Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 24, n. 2, p. 335-342, 2015.





GOMES, Leonardo do Couto e colaboradores. Programas de pós-graduação stricto sensu em Educação Física no Brasil: diversidades epistemológicas na subárea pedagógica. **Movimento**, v. 25, p. 1-14, 2022.

KAGAN, Dona M. Implication of research on teacher belief. **Educational psychologist**, v. 27, n. 1, p. 65-90, 1992.

KINCHIN, Ian M.; STREATFIELD, David; HAY, David B. Using concept mapping to enhance the research interview. **International journal of qualitative methods**, v. 9, n. 1, p. 52-68, 2010.

MAGALHÃES, Nathanael Rodrigues e colaboradores. Investigações das ações pedagógicas dos professores de educação física: método tradicional x aprendizagem significativa. **Educationis**, v. 9, n. 1, p. 58-69, 2020.

MEDEIROS, Jaline Oliveira; RIBEIRO, Rafaella do Carmo; SOUSA, Milena Nunes Alves de. Mapa conceitual como ferramenta de aprendizagem: revisão integrativa da literatura. **Sanare**, v. 19, n. 2, p. 69-76, 2020.

MESQUITA, Isabel Maria Ribeiro; PEREIRA, Felismina Rosa Marques; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e implicações para a prática. **Motriz**, v. 15, n. 4, p. 944-954, 2009.

MIRANDA, Cristiano José Martins de; BELMONT, Rachel; LEMOS, Evelyse dos Santos. A aprendizagem do conceito saúde ensinado com base na teoria da aprendizagem significativa em aulas de educação física. **Dynamis**, v. 25, n. 3, p. 4-25, 2019.

MOREIRA, Marco Antônio. A teoria de aprendizagem de David Ausubel como sistema de referência para a organização de conteúdo de física. **Revista brasileira de física**, v. 9, n. 1, p. 275-292, 1979.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie Fortes Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2002.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Learning how to learn**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1984.

PEREIRA, Alessandro Pereira de. Um panorama da pesquisa internacional sobre mudança conceitual. **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**, v. 17, n. 1, p. 215-242, 2017.

PEREIRA, Alessandro Pereira de. Um panorama da pesquisa internacional sobre mudança conceitual. **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**, v. 17, n. 1, p. 215-242, jan./abr., 2017.

POZO, Juan Ignacio. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, César e colaboradores. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.





QUINTILIO, Natália Kohatsu; FERRAZ, Osvaldo Luiz. Meaningful learning and the teaching of concepts in physical education in school a case study with the Olympic Games. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 32, n. 2, p. 219-232, 2018.

REVERDITO, Riller Silva; COLLET, Carine; MACHADO, João. Pedagogia do esporte: desafios e temas emergentes. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 2, p. 82-98, mai./ ago., 2022.

RIGO, Luis Carlos; RIBEIRO, Gabriela M.; HALLAL, Pedro Curi. Unidade na diversidade: desafios para a educação física no século XXI. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 16, n. 4, p. 339-345, 2011.

SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. **Educação em revista**, v. 26, p. 195-217, 2010.

TESTA JUNIOR, Ademir e colaboradores. Aprendizagens sobre o movimento corporal com base nos conceitos da biomecânica: análise a partir da produção de mapas conceituais. **Corpo, movimento e educação física**, v. 6, n. 1, p. 36-43, 2015.

#### **Dados do primeiro autor:**

Email: leonardoristow@live.com

Endereço: Pascoal Simone, 358, Coqueiros, Florianópolis, SC, CEP: 88080-350, Brasil.

Recebido em: 07/01/2023

Aprovado em: 04/05/2023

#### **Como citar este artigo:**

RISTOW, Leonardo e colaboradores. A produção científica a respeito da aprendizagem significativa da educação física e dos esportes: uma revisão sistemática. **Corpoconsciência**, v. 27, e14873, p. 1-14, 2023.




**A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN  
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
PERSPECTIVA DAS MÃES**

**MOTHERS' PERSPECTIVES ON THE INVOLVEMENT OF DOWN  
SYNDROME STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS**

**LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN  
EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR:  
PERSPECTIVA DE LAS MADRES**


**Érika Patricia Oliveira Pereira**


<https://orcid.org/0000-0001-7366-7082> 

<http://lattes.cnpq.br/4000377169028892> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)  
erikapaty52@gmail.com


**Juliana Aparecida de Paula Schuller**

<https://orcid.org/0000-0002-8243-8457> 

<http://lattes.cnpq.br/4703355825654012> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)  
juliana\_schuller@yahoo.com.br


**Ana Carrilho Romero Grunennvaldt**


<https://orcid.org/0000-0002-4509-2610> 

<http://lattes.cnpq.br/0025333106293274> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)  
anacarrilho12@yahoo.com.br

**Luciane de Almeida Gomes**

<https://orcid.org/0000-0002-1325-1373> 

<http://lattes.cnpq.br/7656488075542816> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)  
lualgomes@hotmail.com

**Resumo**

A inclusão de alunos com Síndrome de Down na rede regular de ensino é um direito adquirido por lei. Assim, também cabe ao professor(a) de educação física, o papel de incluir os alunos com Síndrome de Down na escola. Este estudo buscou investigar qual a perspectiva das mães de alunos com Síndrome de Down sobre as aulas de educação física e, ainda, identificar os fatores que as mesmas consideram relevantes para o desenvolvimento de uma educação física inclusiva. Foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Participaram deste estudo onze mães de alunos com Síndrome de Down matriculados em escolas públicas de Cuiabá-MT. O instrumento de coleta de dados foi o questionário semiaberto. Os resultados apontam que as mães almejam a igualdade nas aulas de educação física e anseiam por professores capacitados e empenhados em conhecer as necessidades pedagógicas de seus filhos (as) e desenvolver a saúde física, psicológica e social dos mesmos.

**Palavras-chave:** Inclusão; Síndrome de Down; Educação Física.

**Abstract**

The inclusion of students with Down Syndrome in the regular school system is a right assured by law. Therefore, Physical Education teachers must also include Down Syndrome students in school. This study sought to identify the perspective of mothers of students with Down Syndrome about physical education lessons and identify the factors that they consider to be relevant for the development of inclusive teaching. An exploratory, qualitative research was carried out. Eleven mothers of Down Syndrome students from the public schools of Cuiabá - MT participated in the study. A semi-structured questionnaire was used for data collection. The results show that mothers of Down Syndrome students wish for equality in physical education classes and for qualified teachers committed to fulfilling the pedagogical needs of their children and developing their physical, social, and psychological health.

**Keywords:** Inclusion; Down Syndrome; Physical Education.

**Resumen**

La inclusión de los alumnos con Síndrome de Down en la red educativa oficial un derecho adquirido por ley. Por lo tanto, también corresponde al profesor de Educación Física el papel de incluir a los alumnos con Síndrome de Down en la escuela. Este estudio tuvo como objetivo investigar la perspectiva de las madres de alumnos con Síndrome de Down sobre las clases de educación física y también identificar los factores que consideran relevantes para el desarrollo de una educación física inclusiva. Se llevó a cabo una investigación exploratoria cualitativa. Once madres de alumnos con Síndrome de Down matriculados en escuelas públicas de Cuiabá-MT participaron en este estudio. El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario semiabierto. Los resultados indican que las madres aspiran a la igualdad en las clases de educación física y anhelan profesores formados y comprometidos con el conocimiento de las necesidades pedagógicas de sus hijos y su desarrollo de su salud física, psicológica y social.

**Palabras clave:** Inclusión; Síndrome de Down; Educación Física.

**INTRODUÇÃO**

Este texto apresenta dados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, realizada junto à Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (FEF-UFMT), campus Cuiabá. O interesse pelo tema surgiu de uma experiência vivenciada na disciplina de Educação Física Adaptada, em que a turma foi desafiada, a estimular e desenvolver o repertório cognitivo e motor de crianças com deficiência. Após essa aula, tive a oportunidade de conversar com duas mães de crianças com Síndrome de Down a respeito do que elas pensavam sobre a inclusão nas aulas de educação física. Como resposta, elas relataram que, infelizmente, a inclusão não era uma realidade nas escolas públicas e que as aulas de educação física serviam apenas para passar o tempo das crianças.

A literatura aponta que a relação entre a família, a escola, a comunidade e demais instituições sociais pode contribuir com o processo de inclusão de todas as pessoas, especialmente, das que se encontram em condição de deficiência (RABELO, 2021). Por isso, é importante ir além da produção de pesquisas que evidenciam a perspectiva das leis, das políticas públicas e dos profissionais da escola sobre a inclusão escolar e ampliar a participação das famílias, para que as mesmas possam avaliar e contribuir com o processo de inclusão (SCHLIEMANN; ALVES; DUARTE, 2020; ALVES; BARBOSA, 2020; RABELO, 2021).

De acordo com Alves e Barbosa (2020, p. 15)







A família é o primeiro contato social que se tem ao nascer, com influências desde as heranças genéticas até as bases sociais. Pois é através da família que se aprende lidar com as mais diversas formas de relacionamento, regras, deveres, e é uma das principais referências que se tem na vida.

Depois da família, a escola se torna o espaço de contato social em que a criança se confrontará com a diversidade de pensamentos, crenças, valores, culturas, etc. e que também vivenciará seu primeiro impacto sobre as diferenças e conceitos que lhe foram impostos ao nascer (RABELO, 2021).

Nesse sentido, as reflexões sobre a inclusão dos alunos com deficiência deve ser uma inquietude constante do professor (a), pois, a lei de inclusão da pessoa com deficiência de nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – constitui, dentre outros, o direito à educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Na escola, a disciplina de educação física tem muito a contribuir, pois, é o espaço onde o desenvolvimento motor tende a ser aprimorado, através de exercícios de coordenação, equilíbrio, esquema corporal, entre outros estímulos que favoreçam as capacidades dos alunos com Síndrome de Down.

Muitas são as atividades e exercícios físicos que podem integrar um programa de exercitação com vista na melhoria do repertório motor de crianças com Síndrome de Down, a exemplo das atividades recreativas, as quais se valendo de um contexto lúdico podem promover inúmeros ganhos motores e físicos para esse público, com destaque para a melhoria do tônus muscular e as conquistas no desenvolvimento das funções cognitivas e das habilidades motoras que auxiliarão na execução de várias tarefas durante todo o processo de desenvolvimento da pessoa (PUESCHEL, 1993 apud MAXIMINO; CHEREGUINI; OLIVEIRA, 2015, p. 1).

Pais de crianças com deficiência tendem a valorizar essas atividades e a reconhecer os seus benefícios, não só para a melhoria do repertório motor, mas para aspectos psicológicos e relacionados à saúde e socialização (SCHLIEMANN; ALVES; DUARTE, 2020).

Nesse sentido, compete ao professor (a) de educação física e à família dialogar sobre as necessidades dos alunos em busca dos recursos e alternativas que melhor atendam suas necessidades, pois, "somente conhecendo o contexto do aluno, sua história cultural e familiar é possível respeitar estas variáveis e incluí-lo em um planejamento inclusivo" (ALVES; BARBOSA, 2020, p. 24).





Quando isso não acontece, os alunos se sentem excluídos e desmotivados em participar das atividades, resultando numa imagem negativa da inclusão nas aulas de educação física (SCHLIEMANN; ALVES; DUARTE, 2020).

Mediante o exposto, estabeleceu-se como problema de pesquisa investigar: o que as mães de alunos com Síndrome de Down pensam em relação à inclusão dos seus filhos (as) nas aulas de educação física? Quais fatores elas consideram relevantes para que essa aula seja considerada inclusiva?

Desta forma, a presente pesquisa tem por objetivo investigar a perspectiva das mães de alunos com Síndrome de Down sobre a inclusão nas aulas de educação física das escolas públicas de Cuiabá-MT. Especificamente, pretende-se analisar quais fatores elas consideram relevantes para que a aula de educação física seja considerada inclusiva.

## ASPECTOS COGNITIVOS E MOTORES DA SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down é uma ocorrência genética natural que acontece por motivos desconhecidos. Trata-se de uma alteração cromossômica ocasionada na divisão embrionária que dota as crianças de três cromossomos (trissomia) 21, e não dois, como o habitual (WUO, 2007; SILVA; DESSEN, 2003).

O diagnóstico da Síndrome de Down pode ser feito a partir do nascimento do bebê, ou mesmo antes, por meio do exame de ultrassonografia, pela observação de alterações fenotípicas e outras características típicas [...]. O diagnóstico definitivo só é alcançado por meio do cariógrama - estudo do cariótipo (identidade genética de um indivíduo) (WUO, 2007, p. 9).

Wuo (2007) complementa que geralmente, a Síndrome de Down vem associada a diversos problemas de saúde, sendo a deficiência mental e a hipotonia muscular as mais comuns. Assim, o indivíduo com Síndrome de Down apresenta complicações clínicas que podem interferir no desenvolvimento de aspectos cognitivos, como é o caso da velocidade de processamento, memória e linguagem, além de diferenças variáveis, caracterizadas por atrasos na aquisição de marcos motores básicos, tais como: sorrir, balbuciar, falar, sustentar a cabeça, segurar objetos, rolar, sentar e andar (WUO, 2007; SILVA; DESSEN, 2003).

Para Bonomo e Rossetti (2010) a ausência de experiências físicas e de exploração do ambiente, quando associado a aspectos sensoriais, podem dificultar o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças com Síndrome de Down. Mas, quando bem trabalhados, esses aspectos tendem a favorecer a exploração do universo, tornando-as mais organizadas e capazes de alcançar grande parte das suas habilidades motoras.





Logo, a criança precisa ser estimulada e acompanhada por equipe multidisciplinar, contribuindo para minimizar esses atrasos em ambos os aspectos, isto é, cognitivos e motores.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS LEGISLAÇÕES**

As leis promulgadas sobre a educação inclusiva no país são amplas e ricas. A declaração Salamanca, a Constituição Federal, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 1996 (LDBEN), são marcos importantes de garantia da educação à pessoa com deficiência.

As pessoas que nascem com deficiência, ou que adquirem ao longo da vida, muitas vezes são privadas de oportunidades de convivência com a família, da vida escolar, do acesso ao trabalho, às atividades de lazer e cultura, entre outros. Por isso, faz-se necessário que os professores e a família dos alunos com Síndrome de Down, conheçam os aspectos legais para reivindicá-los e garanti-los sempre que necessário.

A Declaração de Salamanca é um marco mundial da inclusão da pessoa com deficiência. Recebe este nome, pois, surgiu na conferência mundial sobre necessidades especiais, sediada em Salamanca, Espanha, em 1994. Nesta conferência foi discutida a democratização do ensino, a fim de que, se efetivasse a inclusão dos alunos com deficiência, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, etc. (BRASIL, 1994).

A declaração reafirmou o compromisso dos oitenta e oito (88) governos e vinte e cinco (25) organizações internacionais ali representadas, reconhecendo a urgência de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, dentro do sistema regular de ensino, tais como, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1994).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) trouxe algumas garantias aos direitos das pessoas com deficiência, como a igualdade perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (Art. 5º); direitos trabalhistas e não-discriminatórios (Art. 7, inciso XXXI); direito ao cuidado com a saúde e assistência pública (Art. 23, inciso II); à proteção e integração social (24, inciso XIV); garantia à assistência social (Art. 203, inciso IV e V); direito à Educação (Art. 208, inciso III); garantia de acesso à locais, edifícios e veículos de uso público (Art. 244).

A partir disso, em julho de 2015, foi sancionado o Estatuto da Pessoa com Deficiência (LEI N.º 13.146/2015), lei que colaborou de forma significativa para o avanço do





direito à educação inclusiva e a proteção da dignidade da pessoa com deficiência (BRASIL, 1988; 2015). Para o referido estatuto é considerada pessoa com deficiência aquela que:

Art. 2º [...] tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Além do estatuto, foi reservado na LDBEN de nº 9394/96 um capítulo específico sobre a educação especial, feito exclusivamente para tratar dos direitos da pessoa com deficiência (BRASIL, 1996).

No âmbito escolar, a educação especial deve integrar-se as propostas pedagógicas da escola regular, e, caso necessário, a mesma deve providenciar o atendimento educacional especializado (AEE). Assim, os professores (as) de educação física têm um grande desafio: garantir os conteúdos e a escolarização da pessoa com deficiência, preservando sua dignidade e identidade como cidadãos.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), define que as instituições escolares devem planejar os componentes com foco na equidade, reconhecendo as necessidades dos estudantes com deficiência. Bem como, atender a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2018). Contudo, as pesquisas de Souza e Boato (2009), Pletsch (2009), Boato, Sampaio e Silva (2012) e Schliemann, Alves e Duarte (2020) que tratam sobre a qualificação dos professores para inclusão, apontam que eles não se sentem capacitados para atender os alunos com deficiência.

## A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Para compreender como a Educação Física Adaptada foi reconhecida como área de conhecimento da educação física escolar, faz-se necessário, contextualizar alguns pontos importantes de sua trajetória. A princípio, as pessoas com deficiência foram estimuladas a participar de atividades físicas adaptadas, mediante programas de reabilitação localizados na Europa e na América do Norte. Esses programas eram desenvolvidos por profissionais da área da Medicina que buscavam tratar soldados lesionados de guerra. Em pouco tempo o esporte também passou a ser adaptado, originando os primeiros jogos e competições para este público (ARAÚJO, 1996; SILVA; DRIGO, 2012).





Para Araújo (1996) a atividade adaptada é entendida como toda busca de adequação para se efetivar um resultado desejado, diante da ausência ou da impossibilidade de se usar os meios convencionais, estabelecidos como corretos de se executar, ou praticar. Enquanto o esporte adaptado, remete a adaptação de um esporte convencionalmente praticado, como o próprio nome diz.

No Brasil, a prática desportiva adaptada foi implementada na década de 1950, através da iniciativa de Sérgio Del Grande e Robson Sampaio, dois atletas paraplégicos que retornaram do exterior e introduziram o basquete em cadeira de rodas no país (ARAÚJO, 1996). Com o tempo, a utilização do esporte e da atividade física como forma de reabilitar e integrar a pessoa com deficiência cresceu, e consagrou (Educação Física Adaptada) como área de conhecimento da Educação Física Escolar (DALLA DÉA, 2019).

Assim, em 3 de junho de 1987 a Resolução Federal nº 3/87, do Conselho Federal de Educação, introduziu oficialmente a Educação Física Adaptada nos cursos de graduação da área, ampliando as possibilidades de atuação dos profissionais de educação física (BRASIL, 1987).

Os conteúdos desenvolvidos na aula de Educação Física Adaptada são os mesmos da educação física escolar, permitindo o acesso a práticas com graus de dificuldades variados, para que o aluno com Síndrome de Down possa desfrutar da interação da prática e auxiliar em seu processo de recuperação, além de estimular o pleno desenvolvimento de suas capacidades motoras, cognitivas e afetivas.

A Educação Física Adaptada compõe o currículo na formação acadêmica dos professores (as) de educação física, e estabelece conexões entre as práticas pedagógicas e as adaptações necessárias para o contexto das aulas. Desta forma, torna-se importante que os alunos com Síndrome de Down frequentem as instituições de ensino, garantindo seu direito em lei, bem como vivenciar interações sociais, sobretudo com outros estudantes.

A Educação Física Adaptada se torna então uma sub área da educação física escolar, compreendendo assim a um programa diversificado de atividades desenvolvimentista, jogos, esportes e ritmos, adaptados aos interesses, às necessidades dos portadores de deficiência que não podem participar com sucesso e segurança das rigorosas atividades do programa geral da educação física (WINNICK, 2004, apud MARIN; FERREIRA; MOREIRA, 2012, p. 391).

A Educação Física Adaptada deve respeitar a individualidade, diferenças e limitações de cada aluno. Sempre estimulando suas potencialidades. Para tanto, é necessário que os professores (as) desenvolvam os amplos conteúdos via de jogos, brincadeiras, lutas,





dança e esporte, entre outros. Não só isso, mas que os pais sejam presentes no currículo escolar dos filhos (as), para que eles se sintam apoiados, motivados e reconhecidos diante do processo de aprendizagem (ALVES; BARBOSA, 2020).

## METODOLOGIA

Os caminhos deste estudo foram traçados a partir da pesquisa qualitativa de caráter exploratório, que busca responder a questões específicas, compreendendo como, e que tipo de sentido são dados aos acontecimentos e às interações sociais da vida diária.

Para Minayo e colaboradores (1994, p. 21-22) a pesquisa qualitativa:

Se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Já a pesquisa exploratória:

[...] têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado (GIL, 2022, p. 45).

Participaram dessa pesquisa, onze mães de estudantes com Síndrome de Down que atenderam os seguintes critérios de inclusão: a) ter interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE); b) ser mãe de aluno (a) com Síndrome de Down matriculado na rede de ensino público de Cuiabá-MT.

As mães foram escolhidas em razão da experiência vivenciada na disciplina de Educação Física Adaptada, onde escutei relatos de insatisfação com o processo de inclusão nas aulas de educação física da rede pública de Cuiabá-MT. O que despertou curiosidade em saber o que outras mães têm a dizer sobre o assunto. Além disso, as mães são quem normalmente assumem a maior (se não total) responsabilidade pelos cuidados do filho (a), cabendo a elas, dedicar-se integralmente à família (RABELO, 2020).

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, um questionário semiestruturado *online* criado através do formulário do *Google Forms*, contendo oito perguntas abertas. Primeiramente com dados de perfil, como: nome, idade, escolaridade e profissão e posteriormente questionamentos sobre a educação inclusiva e as aulas de educação física.





O questionário foi encaminhado às mães através de link no *WhatsApp*. Todas as participantes preencheram o TCLE da pesquisa e foram informadas sobre o sigilo de sua identidade.

A coleta de dados ocorreu entre os meses de julho a setembro de 2021, permitindo que cada participante pudesse relatar suas perspectivas quanto ao processo inclusivo de seus filhos e filhas nas aulas de educação física.

A técnica utilizada para tratamento dos dados da pesquisa consistiu na construção de categorias temáticas, interpretações e inferências através da literatura. A organização das respostas dos questionários foi realizada através de tabelas, que possibilitaram maior contato e compreensão dos sujeitos. Esta etapa foi uma das mais importantes, pois, possibilitou a riqueza das interpretações e inferências dentro das categorias temáticas escolhidas. A tabela abaixo descreve o perfil das mães participantes do estudo.

**Quadro 1** – Descrição do perfil das mães participantes do estudo

Mães	Idade	Escolaridade	Profissão	Filhos	Idade do (a) estudante com Síndrome de Down
M1	48	Superior completo	Engenheira sanitária	1	13
M2	36	Ensino médio completo	Do lar	3	14
M3	36	Pós-graduada	Arquiteta e Urbanista	2	10
M4	46	Ensino médio completo	Do lar	2	9
M5	51	Pós-graduada	Professora	3	10
M6	34	Superior completo	Artesã/dona de casa	1	11
M7	30	Superior completo	Bacharel em Direito	2	13
M8	54	Superior completo	Economista	2	13
M9	38	Superior completo	Diarista	1	12
M10	35	Ensino médio completo	Do lar	3	10
M11	29	Ensino superior incompleto	Autônoma	2	9

**Fonte:** Construção das autoras.

A seguir serão apresentados os resultados da pesquisa em relação às perspectivas das mães sobre o processo de inclusão de seus filhos nas aulas de educação física.

## DISCUSSÃO DOS DADOS

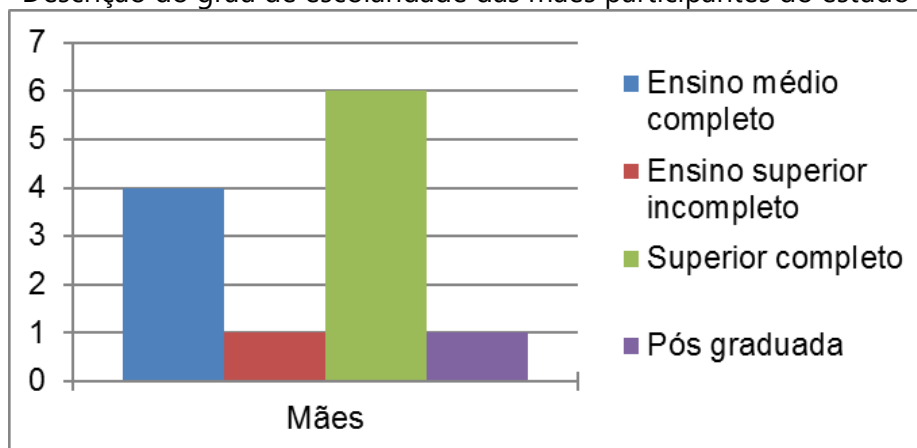
A escolaridade das genitoras é fator relevante nesse estudo, onde oito das onze mães questionadas possuem graduação, colaborando para um melhor acompanhamento e estímulo precoce desses estudantes. Segundo Alves e Barbosa (2020) o nível de escolaridade





dos pais de alunos com deficiência, pode influenciar na qualidade das informações que são repassadas aos professores (as). Quanto maior o nível da escolaridade, maior é o conhecimento e detalhamento sobre a deficiência de seus filhos.

**Gráfico 1** – Descrição do grau de escolaridade das mães participantes do estudo



**Fonte:** Construção das autoras.

Quando questionadas sobre o que entendiam por educação inclusiva, as mães mencionam a importância da aceitação, igualdade e a participação de todos na comunidade escolar. Demonstram querer muito mais que um mero discurso:

M7 – No meu ponto de vista, a educação inclusiva é ajudar minha filha estar junto de outras crianças no mesmo ambiente e na mesma atividade que forem desenvolver (sic.).

As mães traçam um paralelo sobre a igualdade como sinônimo da verdadeira educação inclusiva. Para Almeida e Montinho (2021) a inclusão não é apenas necessária, ela é um direito à cidadania, que deve ser garantido, para que todos tenham oportunidade de aprendizagem.

M2 – Que ele seja aceito nas escolas de maneira que realmente se sinta incluso (sic.).

M11 – Educação inclusiva na minha opinião é incluir, respeitar e aceitar a pessoa independente de sua deficiência, independente de sua raça, cor, religião (sic.).

A dificuldade de atender a necessidade do aluno com Síndrome de Down nas escolas, seja por falta de infraestrutura ou descompromisso por parte da gestão escolar, pode provocar dois tipos de reação nos professores (as). A primeira é a recusa em buscar melhorias para o processo de inclusão, e a segunda é a tomada de atitude para uma educação física inclusiva.







Neste último caso, faz-se necessário a implementação de mudanças em nosso sistema educacional, que garantam aos estudantes com deficiência o direito à igualdade de condições de aprendizagem e desenvolvimento, baseado em estratégias e concepções de caráter crítico e inclusivo que superem aspectos ideológicos, biológicos e técnicos (MANTOAN, 2007; LINS; JUCÁ; FRANÇA, 2023).

Sobre essa questão, as mães manifestam a seguinte opinião:

M1 – É preciso pensar “num” processo de inclusão para o ensino-aprendizagem que considere as particularidades desse aluno com Síndrome de Down. Assim, ao refletir-se sobre isso, considera-se que ele possa usufruir do desenvolvimento e das possibilidades de aprendizagem em sua totalidade (sic.).

M7 – Nossa! Muitas coisas precisam mudar. A começar pelas instituições, eles deixam ela fazer o que quer. Ter comprometimento com o que for desenvolver, ajudar a criança em atividades inclusivas, jogos pedagógicos e paciência (sic.).

Neste contexto, as mães corroboram com o pensamento de Glat, Pletsch e Fonte (2007, p. 344) de que a:

Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua ‘socialização’. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

No que se refere ao desenvolvimento motor, Wu (2007) explica que as crianças com Síndrome de Down possuem um processo mais lento do que as demais. Sabendo disso, as mães demonstraram reconhecer os benefícios da educação física para melhoria da saúde dos filhos através de práticas pedagógicas adequadas à Síndrome de Down:

M1 – Sim. Porque a educação física é excelente para o desenvolvimento motor, à atividade física também combate diversas doenças ligadas ao sedentarismo como a diabete, a obesidade, doenças cardíacas, promove o fortalecimento de músculos e articulações, entre vários outros benefícios para Síndrome de Down (sic.).

M3 – Com certeza! O esporte é importante para a inclusão de qualquer criança, com as com síndrome, com certeza não será diferente. É legal porque quando se destacam, causam surpresa e isso serve de incentivo (sic.).

M4 – Sim. Para o desenvolvimento da coordenação motora (sic.).

M6 – Sim. Interação com outras crianças, os manuseios, os movimentos, o equilíbrio (sic.).





M7 – Eu consigo (sic) que é muito importante, se não for a mais importante, por causa da coordenação motora, é justamente a matéria que mais deveria ajudar ela se interessar com outras crianças, assim como as outras crianças com ela (sic.).

M9 – Sim ajuda muito no desenvolvimento da coordenação motora e na lateralidade (sic.).

M11 – Sim. Porque além dele estar se exercitando, estar aprendendo, ele vai estar em inclusão com os outros alunos (sic.).

Nesse sentido, quando perguntado se as mães consideravam que seus filhos (as) eram incluídos nas aulas de educação física? E por quê? Seis delas afirmam que não. Entre as respostas estão, o desinteresse dos professores (as) em propiciar atividades apropriadas, despreparo e a exclusão. Para as mães, muitos professores (as) submetem os alunos a práticas pedagógicas mais oportunas para eles, limitando a capacidade do aluno com Síndrome de Down.

M1 – Não. Porque não levam em conta as particularidades do aluno com Síndrome de Down. Falta de interesse do professor e falta de conhecimento da deficiência (sic.).

M2 – Não, “pq” dizem que ele não consegue acompanhar o ritmo dos outros alunos (sic.).

M7 – Minha filha não está inclusa (sic)! Todas às vezes que ela estava fazendo educação física, era sempre só desenho. A professora tinha medo de ela cair (todas as crianças caem, é normal e saudável). Sempre usa desculpas de que ela era cardiopata, porém também não desenvolvia atividade que poderia ajudar ela. Sinto que falta além de compromisso com a criança ter paciência e desenvolve atividade “pra” (sic) ajudar na coordenação, jogos como amarelinha, etc. Já na sala de aula a minha filha só está lá, a atividade desenvolvida para ela fazer é sempre só desenho. Atualmente minha filha está na 7ª série e não sabe escrever nem o nome, e ela “entregou” no ensino regular aos 6 anos de idade (sic.).

M8 – Não. Porque algumas vezes os professores enviaram as atividades sem adaptação (sic.).

M9 – Não, nunca, todas às vezes ela ficava na sala ou solta na quadra sem atividades com professor (sic.).

M10 – Não, pois, a forma como são tratados é diferente (sic.).

As mães aspiram por professores (as) de educação física comprometidos com a educação inclusiva e que proporcione estímulos adequados para melhora da qualidade de vida desses estudantes.





M1 – Procurar conhecimento da deficiência Síndrome de Down, fazer um plano de aula que atenda às necessidades do aluno, “proporcional” a participação do aluno de modo efetivo (sic.).

M4 – Ajuda a desenvolver a coordenação motora (sic.).

M6 – Paciência e esforço. Ela é uma criança muito ativa, só ela está brincando com algo, logo ela já não quer mais. E o professor teria que ter paciência e insistir (sic.).

M8 – Elaborar exercícios que estimulem o aluno especial (sic.).

M10 – Orientar de forma correta. Ex., (sic) quando vai explicar algo e não percebe que a criança não entendeu (sic.).

M11 – O professor deve chamar, incentivar, motivar o aluno a participar das aulas. Exemplo, se o aluno não quer fazer, o professor deve conversar, explicar o “bom dele participar” da aula e incentivar o aluno a participar (sic.).

A mãe M7 cita exemplo de práticas pedagógicas que ela considera importante de ser ensinada pelo professor (a) de educação física. Ela relata as características do professor (a) “rola bola”, que apenas joga a bola na quadra, sem apresentar nenhum método pedagógico para suas práticas em aula.

M7 – Na minha opinião tentar conhecer a criança primeiro, saber qual a necessidade primeiro da criança para “desenvolve” (sic) atividades que ajude a criança juntamente com outras da turma. Jogos em tabuleiro, cantigas, e atividades físicas que irá ajudar na coordenação, mostra para as outras crianças que a criança atípica também consegue desenvolver outras atividades. Vejo que os professores só dão uma bola para as crianças e pronto, não faz, mas nada é deixa a criança lá correndo atrás da bola. A importância de outras atividades além de ajudar mostra que existem outras coisas fora o futebol (sic.).

Corroboram Guérios e Gomes (2005, p. 37), que a educação física é importante para interação social desses alunos. “Por meio da Educação Física espera-se que os alunos tenham condições de descobrirem suas potencialidades tanto corporais quanto cognitivas, e de serem participativos em uma sociedade”.

Os alunos com necessidades educacionais especiais precisam, além de enfrentar a superação de suas próprias limitações e dificuldades decorrentes de sua deficiência, ainda superar a violência escolar, discriminação e preconceito das outras pessoas que não o consideram capacitados ou até mesmo competentes para frequentar o ensino regular, essas ações levam ao isolamento e exclusão dessas pessoas das relações sociais. A consequência mais nociva do preconceito e da discriminação é a exclusão, pois prejudica uma das finalidades sociais que devem acontecer por meio da educação, a ascensão social (ARROIO; ZANUNCINI, 2012 apud DIAS; PINGOELLO, 2016, p. 49).





A efetiva interação dos alunos com e sem deficiência, a capacitação docente e o diálogo frequente entre a escola e a família são fatores fundamentais para o combate ao preconceito e exclusão escolar. O fortalecimento das relações, o acolhimento e o respeito pelas diferenças contribuem para que os alunos se sintam parte da escola, independentemente de suas condições físicas, psíquicas, sociais ou cognitivas (ALVES; BARBOSA, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo ao objetivo da pesquisa, constatou-se que as perspectivas maternas revelam importantes reflexões sobre a inclusão escolar e a dificuldade dos professores (as) em incluir o aluno com deficiência em suas aulas. As narrativas demonstram a inquietação das mães pela igualdade nas aulas de educação física e aponta para necessidade de professores (as) capacitados em conhecer as necessidades pedagógicas de seus alunos com Síndrome de Down, desenvolvendo aulas que sejam importantes para saúde física, psicológica e social.

As mães reconhecem a importância das aulas de educação física na vida de seus filhos. Ao analisar quais fatores as mães consideram relevantes para que a aula de educação física seja considerada inclusiva, as mesmas relatam a melhora da interação social, estimulação motora e inclusão em sociedade.

O estudo apresenta contribuições relevantes para os professores (as) de educação física em Mato Grosso, principalmente para aqueles que pretendem conhecer a percepção materna dos alunos com deficiência, e aprofundar nos estudos a respeito da educação inclusiva.

É pertinente em estudos futuros ampliar o número de amostras, e em novas pesquisas, analisar também a perspectiva dos professores (as) e dos alunos sobre a inclusão escolar. Espera-se que os desafios e as necessidades encontradas, não nos impeçam enquanto professores (as) de compreender a singularidade de cada estudante. E que estejamos disponíveis aos novos desafios, procurando alternativas e adaptações para o currículo com o propósito de reconhecer a importância da pessoa com deficiência em nossas aulas e garantir-las uma educação de qualidade.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Elizama Ferreira; BARBOSA, Daniel Elias Ferreira. A inserção da família na escola: contribuições para a educação física inclusiva. In: GRILLO, Rogério de Melo; SWERTS, Márcio Moterani (Orgs.). **Educação física e ciências do esporte: uma abordagem interdisciplinar**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2020.

ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade**. 1996. 140f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.

ARROIO, Sônia Pingoello; ZANUNCINI, Ivonete. **A dinâmica do bullying na educação inclusiva**. Curitiba, PR: Faculdade Bagozzi, 2012.

BOATO, Elvio Marcos; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira; SILVA, Junior Vagner Pereira da. Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de educação física. **Motricidade**, v. 8, n. 2, p. 891-900, 2012.

BONOMO, Livia Maria Marques; ROSSETTI, Claudia Broetto. Aspectos percepto-motores e cognitivos do desenvolvimento de crianças com síndrome de Down. **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**, v. 20, n. 3, p. 723-734, 2010.

BRASIL. Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, n. 172, Brasília, DF, 1987.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

DALLA DÉA, Vicente Paulo Batista; Silva. **Guia de inclusão na educação física na escola comum**. Goiânia, GO: MEDIA LAB / CIAR UFG, 2019.

DIAS, Fabiana Bruna Gozer; PINGOELLO, Ivone. Bullying na educação inclusiva. **Revista de educação do Vale do Arinos**, v. 3, n. 1, p. 40-54, jan./ jul., 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri, SP: Atlas, 2022.





GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; DE SOUZA FONTES, Rejane. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GUÉRIOS, Luciana Candido; GOMES, Nilton Munhoz. Análise de um programa para desenvolvimento dos padrões fundamentais de movimento em crianças portadoras de síndrome de down. **Educación física y deportes**, año 10, n. 83, 2005.

LINS, Pedro André da Silva; JUCÁ, Luan Gonçalves; FRANÇA, Tereza Luiza de. Esporte paralímpico: uma estratégia metodológica de inclusão através do programa residência pedagógica na educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 27, e14224, p. 1-13, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Pela escola inclusiva para todos. **Direcional escolas**. v. 3, p. 6-8, 2007.

MARIN, Bruna da Silva; FERREIRA, Cleiton Santos; MOREIRA, Laíne Rocha. Atividade física adaptada: uma reflexão crítica. **The FIEP Bulletin**, v. 82, p. 391-394, 2012.

MAXIMINO, Jessica Ribeiro; CHEREGUINI, Paulo Augusto Costa; OLIVEIRA, Everton Luiz de. Desenvolvimento motor de pessoas com síndrome de down. **Educación física y deportes**, año 20, n. 204, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PLETSCHE, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, n. 33, p. 143-156, 2009.

PUESCHEL, Siegfried. **Síndrome de down guia para pais e educadores**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

RABELO, Flávia Laryssa Gonzaga. **Processos de inclusão escolar de estudantes com deficiência na perspectiva de suas mães**. 104f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2021.

SCHLIEMANN, André; ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. Educação Física Inclusiva e Autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. **Revista brasileira de educação física e esporte**, São Paulo, v. 34 n. esp., p. 77-86, 2020.

SILVA, Cláudio Silvério da; DRIGO, Alexandre Janotta. **A educação física adaptada: implicações curriculares e formação profissional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Crianças com síndrome de down e suas interações familiares. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 503-514, 2003.





SILVERMAN, Wayne. Down syndrome: cognitive phenotype. **Mental retardation and developmental disabilities research reviews**, v. 13, n. 3, p. 228-236, 2007.

SOUZA, Gracy Kelly Pereira de; BOATO, Elvio Marcos. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. **Educação física em revista**, v. 3 n. 2, p. 1-15, 2009.

WINNICK, Joseph P. **Educação física e esportes adaptados**. 3. ed. Barueri, SP. Manole. 2004.

WUO, Andréa Soares. A construção social da síndrome de down. **Cadernos de psicopedagogia**, v. 6, n. 11, p. 1-18, 2007.

**Dados da primeira autora:**

Email: erikapaty52@gmail.com

Endereço: Rua Ararajuba, quadra 1, n. 21, Recanto dos Pássaros, Cuiabá, MT, CEP: 78074-102, Brasil.

Recebido em: 10/06/2022

Aprovado em: 21/05/2023

**Como citar este artigo:**

PEREIRA, Érika Patricia Oliveira e colaboradores. A participação dos estudantes com síndrome de down nas aulas de educação física escolar: perspectiva das mães. **Corpoconsciência**, v. 27, e13974, p. 1-17, 2023.





## **O DESEMPENHO TÁTICO-TÉCNICO DO GOLEIRO DE FUTSAL DE ELITE NO ENFRENTAMENTO DO LINHA-GOLEIRO (5X4+G)**

### **THE TACTICAL-TECHNICAL PERFORMANCE OF THE ELITE FUTSAL GOALKEEPER IN FACING THE GOALKEEPER THE GOALKEEPER LINE (5X4+G)**

### **EL DESEMPEÑO TÁCTICO-TÉCNICO DEL PORTERO DE ÉLITE DE FÚTBOL SALA ANTE DEL PORTERO DE LÍNEA (5X4+G)**

**Wilton Carlos de Santana**


<https://orcid.org/0000-0002-8114-1723> 


<http://lattes.cnpq.br/6653242661785836> 

Universidade Estadual de Londrina (Londrina, PR – Brasil)

wilton@uel.br

**Paulo Henrique Dugolin**

<https://orcid.org/0000-0001-6011-9132> 

<http://lattes.cnpq.br/8459936744073001> 

Universidade Estadual de Londrina (Londrina, PR – Brasil)

paulo.dugolin5@uel.br

#### **Resumo**

O goleiro é um dos jogadores que integram o sistema defensivo contra o ataque de 5x4+G (linha-goleiro), uma estratégia comumente utilizada pelos treinadores nos minutos finais da partida para aumentar as chances de concretizar gols. Logo, o objetivo deste estudo foi descrever o desempenho tático-técnico do goleiro de futsal de elite no enfrentamento do 5x4+G. A amostra foi constituída de 27 (4,5±5,61) ações de quatro goleiros, retiradas de seis jogos da Liga Futsal 2021 (fases semifinal e final). As cenas foram editadas, analisadas e descritas. Os principais resultados apontam que, defensivamente, o goleiro, na maior parte das vezes, executou defesas parciais com queda, com as mãos ou com os pés, de chutes, na sua maioria, rasteiros e à meia-altura, de média e longa distâncias, desferidos da região central. Além disso, fez coberturas e interceptou passes. Ofensivamente, iniciou contra-ataques com lançamentos e finalizou a gol do seu próprio campo. Duas situações são particularmente preocupantes, pois originaram quatro dos cinco gols sofridos: quando abandonou a sua meta para realizar coberturas e quando a sua equipe perdeu a bola e ele teve de enfrentar o contra-ataque do contra-ataque. Por outro lado, quando permaneceu na sua meta, o goleiro defendeu todos os 17 chutes desferidos. Conclui-se que o goleiro tem uma alta e diversificada demanda de ações defensivas e ofensivas nesse momento do jogo. Os achados são relevantes por trazer aos treinadores informações específicas dessas exigências, indicando possíveis caminhos para as diretrizes de treinamento do goleiro para enfrentar o ataque de 5x4+G.

**Palavras-chave:** Análise; Jogo; Desempenho Esportivo; Esportes de Equipe; Futebol.

#### **Abstract**

The goalkeeper is one of the players that integrate the defensive system against the 5x4+G attack (line-goalkeeper), a strategy commonly used by coaches in the final minutes of the match to increase the chances of scoring goals. Therefore, the objective of this study was to describe the tactical-technical performance of the elite futsal goalkeeper in facing the 5x4+G. The sample consisted of 27 (4.5±5.61) actions of four goalkeepers, taken from six games of the Futsal League 2021 (semifinal and final stages). The scenes were edited, analyzed and described. The main results indicate that, defensively, the goalkeeper, in most cases, executed partial defenses with takedowns, with hands or feet, with kicks, mostly low and at half height, from medium and long distances, taken from the central region. In addition, he covered and intercepted passes. Offensively, he started counterattacks with shots and finished on goal from his own field. Two situations are particularly worrying, as they led to four of the five goals conceded: when he





abandoned his goal to make covers and when his team lost the ball and he had to face the counterattack of the counterattack. On the other hand, when he remained in his goal, the goalkeeper saved all 17 shots. It is concluded that the goalkeeper has a high and diversified demand for defensive and offensive actions at this moment of the game. The findings are relevant as they provide coaches with information specific to these requirements, indicating possible paths into goalkeeper training guidelines to face the 5x4+G attack.

**Keywords:** Analysis; Game; Sports Performance; Team Sports; Football.

### Resumen

El portero es uno de los jugadores que integran el sistema defensivo frente al ataque 5x4+G (line-goalkeeper), estrategia que suelen utilizar los entrenadores en los minutos finales del partido para aumentar las posibilidades de gol. Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue describir el desempeño técnico-táctico del portero de fútbol sala de élite frente al 5x4+G. La muestra estuvo compuesta por 27 (4,5±5,61) acciones de cuatro porteros, extraídas de seis partidos de la Liga de Fútbol Sala 2021 (fase semifinal y final). Las escenas fueron editadas, analizadas y descritas. Los principales resultados indican que, defensivamente, el portero, en la mayoría de los casos, ejecutaba defensas parciales con derribos, con las manos o los pies, con patadas, en su mayoría bajas y a media altura, desde media y larga distancia, tomadas desde la región central. Además, tapó e interceptó pases. Ofensivamente, iniciaba contragolpes con remates y remataba a puerta desde su propio campo. Dos situaciones son especialmente preocupantes, ya que provocaron cuatro de los cinco goles encajados: cuando abandonó su portería para hacer tapas y cuando su equipo perdió el balón y tuvo que afrontar el contragolpe del contragolpe. En cambio, cuando se quedó en su portería, el arquero paró los 17 tiros. Se concluye que el portero tiene una alta y diversificada demanda de acciones defensivas y ofensivas en este momento del juego. Los hallazgos son relevantes ya que brindan a los entrenadores información específica para estos requisitos, indicando posibles caminos sobre las pautas de entrenamiento de los porteros para enfrentar el ataque 5x4+G.

**Palabras clave:** Análisis; Juego; Rendimiento Deportivo; Deportes Colectivos; Fútbol.

## INTRODUÇÃO

O futsal pertence à categoria dos jogos esportivos coletivos de invasão (JECi), em que as ações dos jogadores acontecem simultaneamente sobre a bola e em um espaço compartilhado (SOUSA; SANTANA, 2018). A ação de jogo no futsal, portanto, é o resultado das interações entre os jogadores durante a partida. Essa natureza complexa e dada à incerteza requer, por um lado, jogadores versáteis com uma alta capacidade de jogo, isto é, inteligentes, habilidosos, condicionados e emocionalmente concentrados e, por outro, treinadores que organizem as suas equipes para enfrentar os diferentes momentos do jogo, desenvolvendo contextos de treino que respeitem as demandas situacionais (CONMEBOL, 2021). Um caminho para entender essas exigências tem sido recorrer à análise de desempenho (ALVES et al., 2021), entendida como o estudo observacional da atividade competitiva dos jogadores e das equipes, o que se constitui numa valiosa tecnologia de coleta de informação tático-técnica para apoiar o treinamento nos JECi. (GARGANTA, 2001; TAVARES, 2006; 2013).

Em particular, as constantes alterações nas regras do jogo de futsal, um dos principais parâmetros da sua lógica interna (HERNÁNDEZ MORENO, 1998), têm desafiado jogadores e treinadores ao longo dos últimos 40 anos. Nesse âmbito, duas mudanças impactaram, sobremaneira, a dinâmica do jogo, na medida em que abriram a possibilidade de





se ampliar, circunstancialmente, a superioridade numérica ofensiva: (1ª) a que permitiu ao goleiro jogar com os pés fora da área no seu campo defensivo, ocorrida no ano de 1994 e, com maior destaque, a que (2ª) permitiu ao goleiro jogar com os pés na meia-quadra ofensiva, ocorrida no ano de 2011 (TAVIEIRA et al., 2013; SOUSA et al, 2018). Desde então, os treinadores em geral têm optado, sobretudo nos oito minutos finais do jogo, por jogar com um quinto jogador ofensivo, caracterizando o ataque 5X4+G, quase sempre um jogador de campo (linha-goleiro) no lugar de manter e adiantar o goleiro para atuar como se fosse um jogador de campo (goleiro-linha) (OLIVEIRA et al., 2021). A finalidade dessa estratégia tem sido desequilibrar as relações numéricas entre os jogadores de campo e aumentar a probabilidade de se gerar oportunidades de gol (MÉNDEZ-DOMÍNGUEZ, 2021).

Embora a eficácia de gols originados do 5x4+G seja baixa quando considerado o número total de ações proporcionadas (MÉNDEZ-DOMÍNGUEZ et al., 2019), ocasionando em geral mais posse de bola e finalizações do que gols (OLIVEIRA et al., 2021), ainda assim essa estratégia figura entre as situações que mais geram gols no futsal de alto rendimento (MOCELIN, 2016; SOUZA; SANTANA, 2018; GIANI, SOARES e SILVA, 2018). Consequentemente, tem demandado dos treinadores especial atenção na preparação adequada das suas equipes para enfrentar esse momento do jogo. Do ponto de vista ofensivo, desenhos táticos variados têm sido aplicados (CARVALHO et al., 2020), enquanto a defesa em sistema tem sido executada a partir de duas (quadrado) ou três linhas de jogadores (losango) incluindo-se o goleiro (CONMEBOL, 2021).

Quando da defesa do 5x4+G, seja em “quadrado” ou “losango”, destaca-se a coordenação entre os defensores, que adotam estratégias baseadas em zonas, tentando manter a simetria com os atacantes, que procuram quebrá-la (TRAVASSOS et al., 2011). Especificamente, interessa neste estudo o desempenho tático-técnico do goleiro (+G) como um dos jogadores que integram o sistema defensivo, pois os estudos têm sido dedicados, sobretudo, a quantificar apenas os seus tipos de defesa de chutes desferidos de diferentes setores (KUNZE; SCHLOSSER; BRANCHER, 2016; SILVA et al., 2019; BRANCHER et al, 2021), sem especificar outras possíveis demandas defensivas e, particularmente, as exigências ofensivas. Destarte, o presente estudo tem o objetivo de descrever o desempenho tático-técnico do goleiro de futsal de elite no enfrentamento do 5x4+G. Para tanto, optou-se por levantar o desempenho discreto (MCGARRY, 2009) do goleiro, quantificando, descrevendo e classificando as suas ações defensivas e ofensivas. O estudo se justifica por levantar indicadores que possam





servir como parâmetros para os treinadores quando da elaboração de diretrizes de treinamento para o goleiro diante do ataque de linha-goleiro ou 5X4+G.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Amostra, Categorias de Análise e Qualificação das Ações

A amostra foi constituída de 27 ( $4,5 \pm 5,61$ ) ações tático-técnicas de quatro goleiros, abstraídas de seis jogos da Liga Futsal 2021, sendo os quatro jogos da semifinal e dois jogos da final. As partidas foram transmitidas pelos canais SPORTV, Liga Nacional TV-LNTV e Youtube. As cenas foram editadas no Movie Maker - Vídeo Editor 3.4.23.0 e, posteriormente, analisadas. Os dados foram tabulados e organizados em tabelas, em uma planilha do software Microsoft Office Excel 2013.

A observação das ações tático-técnicas permitiu as seguintes categorias de análise:

#### Ações defensivas do goleiro:

- Defesa parcial com os pés (com e sem queda): o goleiro rebate a bola com os pés.
- Defesa parcial com as mãos (com queda e sem queda): o goleiro rebate a bola com as mãos
- Defesa total com as mãos (com e sem queda): o goleiro agarra a bola.
- Interceptação de passe com as mãos (com e sem queda): o goleiro intercepta passes como último defensor usando as mãos.
- Interceptação de passe com os pés com queda: o goleiro intercepta passes como último defensor usando os pés.
- Cobertura: o goleiro sai da meta que defende e se desloca para a lateral para fechar o ângulo.

#### Ações ofensivas do goleiro:

- Finalização fora do gol; lançamento com as mãos visando contra-ataque; gol convertido.



**Tipos de ataque:**

- Posicional: quando o jogo de 5x4+G adotou um desenho tático em que a bola foi circulada pelos atacantes com o objetivo de romper o equilíbrio defensivo.

- Contra-ataque: quando os defensores recuperaram a bola e iniciaram um ataque rápido em direção à meta adversária, estando os atacantes do jogo de 5x4+G defendendo de forma desequilibrada, isto é, com parte dos seus jogadores atrás e à frente da linha da bola.

- Contra-ataque do contra-ataque: quando houve uma recuperação da bola por parte dos defensores que sofriram o contra-ataque, iniciando-se um novo contra-ataque.

**Tipos de chute/trajetórias da bola:**

- Rasteiro: a bola chutada se manteve em contato com o solo.

- Meia-altura: a bola chutada foi na direção da altura dos joelhos à linha do peito do goleiro.

- Alto: a bola chutada foi na direção da altura do peito do goleiro para cima.

**Localização dos chutes:**

- Lateral: o chute foi realizado na ala lateral esquerda ou direita da quadra.

- Central: o chute foi realizado na parte frontal/central da quadra.

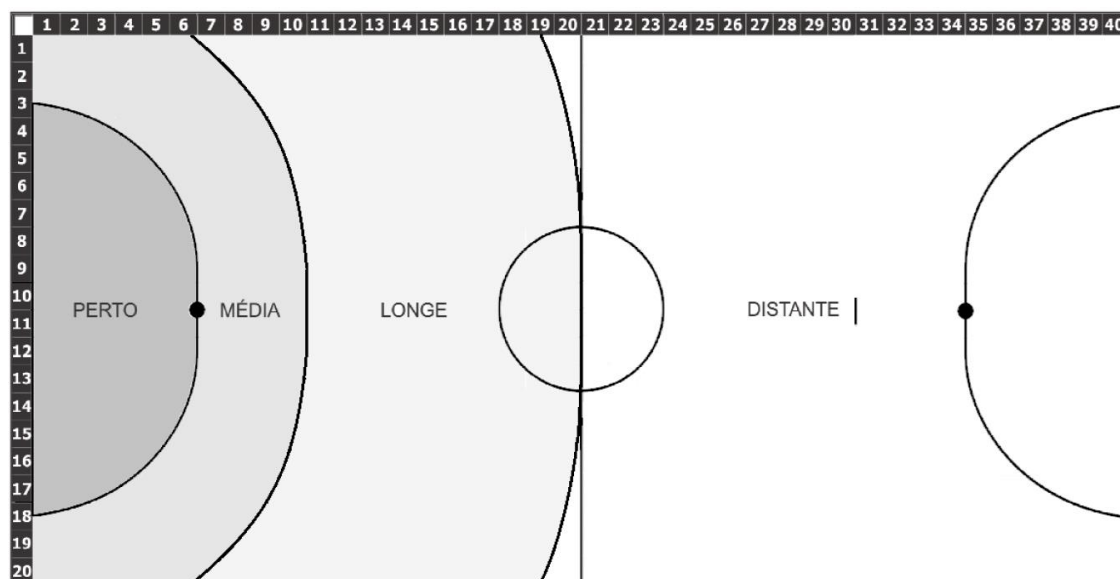
**Distâncias dos chutes:**

- Dentro da área: o chute foi realizado dentro da área do goleiro.

- Média distância: o chute foi realizado entre os seis e os 10 metros.

- Longe: quando o chute foi realizado entre os 10 e os 20 metros.

Os tipos de chute/trajetória da bola, localização e distâncias dos chutes foram anotados, por estimativa visual, em campogramas específicos.

**Figura 1** – Campograma do indicador distância da meta

**Fonte:** Souza e Santana (2018).

**Figura 2** – Campograma do indicador de localização da quadra

**Fonte:** Souza e Santana (2018).

### Análise de Dados

Foi utilizada a estatística descritiva para caracterizar a frequência absoluta e relativa das ações defensivas e ofensivas do goleiro e de ataques com o uso do linha-goleiro. Um algoritmo foi criado em ambiente Matlab para identificação dos locais da quadra onde ocorreram as ações de chute a gol. Para cada ação, foi calculada a distância euclidiana entre o local de execução e o centro do gol adversário. Foi aplicado a confiabilidade intra-avaliador e





inter-avaliadores, obtida com um intervalo mínimo de 15 dias entre o teste e o reteste, sobre 100% das cenas, mediante a concordância entre observadores (CEO= concordância/ concordância + discordância), sugerida por Thomas, Nelson e Silverman (2007).

**Tabela 1** – Confiabilidade intra-avaliador e intra-avaliadores

Indicadores	Intra-Avaliador	Inter-Avaliadores
Tipos de ação	0,81	0,75
Ações ofensivas	1,0	1,0
Tipo de ataque	0,96	0,96
Tipo de chute/trajetória da bola	0,88	0,83
Localização do chute	1,0	0,88
Distância do chute	1,0	0,88

**Fonte:** construção dos autores.

## RESULTADOS

Em relação às ações do goleiro, constatou-se uma maior demanda defensiva (81%) do que ofensiva (19%) (tabelas 2 e 3). Do ponto de vista defensivo, as defesas prevaleceram (77,27%), seguidas de interceptação de passes e coberturas (22,72%). Fixando-se apenas nas defesas, houve mais intervenções parciais (88,23%) do que de forma total (12,76%), mais com queda (70,58%) do que sem (29,41%) e mais com as mãos (58,82%) do que com os pés (41,17%).

**Tabela 2** – Tipos e Frequências de Ações Defensivas

Ações Defensivas	Frequência	Percentual (%)
Defesa Parcial	Pés com queda	5 22,72
	Pés sem queda	2 9,09
	Mãos com queda	6 27,27
	Mãos sem queda	2 9,09
Defesa total	Mãos sem queda	1 4,54
	Mãos com queda	1 4,54
Interceptação de passe	Mãos sem queda	1 4,54
	Pés com queda	1 4,54
Cobertura	3	13,63
Total	22	100,00

**Fonte:** construção dos autores.

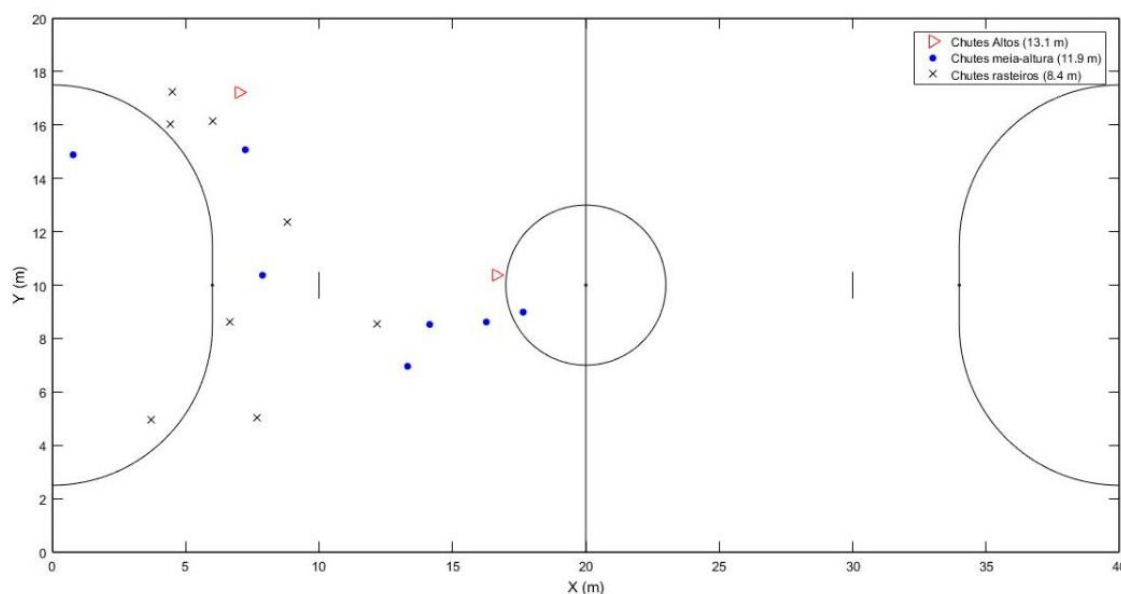
**Tabela 3** – Tipos e Frequências de Ações Ofensivas

Tipos	Frequência	Percentual (%)
Finalização fora do gol	1	20,00
Gol	1	20,00
Lançamento com as mãos visando contra-ataques	3	60,00
Total	5	100,00

**Fonte:** construção dos autores.

Em relação à localização dos chutes, a maior parte (88,23%) ocorreu de média e longa distâncias, sendo que os de média (52,94%) superaram os de longe (32,29%), com trajetórias rasteira e à meia-altura (86,66%) (figura 3). Na média distância, predominaram os chutes rasteiros (66,66%) e, na longa, chutes à meia-altura (66,66%). Na maior parte dos casos, esses chutes exigiram defesas parciais, com as mãos e com queda (quadro 1). Independentemente do tipo de chute e da distância da meta, a maioria ocorreu da região central (64,70%).

Em relação às trajetórias de chute, houve um equilíbrio entre os rasteiros (47,05%) e à meia-altura (41,17%).

**Figura 3** – Distribuição dos chutes com trajetórias rasteira, meia-altura e alta considerando a localização e a distância média da meta que resultaram em defesas do goleiro

**Fonte:** construção dos autores.

**Quadro 1** – Relações entre a distância, a trajetória, o local dos chutes e os tipos de defesa

Distâncias	Trajетórias	Locais	Numeração e os tipos de defesa
Perto	Rasteira	Lateral	(1) Total
	Meia-altura	Central	(2) Parcial (mãos) (queda)
Média	Rasteira	Central	(3) Total
			(4) Parcial (mãos) (queda)
			(5) Parcial (pés) (queda)
		Lateral	(6) Parcial (pés) (queda)
			(7) Parcial (pés) (sem queda)
	Meia-altura	Central	(8) Parcial (mãos) (queda)
		Lateral	(9) Parcial (mãos) (queda)
Longe	Alta	Lateral	(10) Parcial (mãos) (queda)
	Rasteira	Central	(11) Parcial (mãos) (sem queda)
			(12) Parcial (pés) (queda)
	(13) Parcial (mãos) (sem queda)		
	(14) Parcial (mãos) (sem queda)		
(15) Parcial (mãos) (queda)			
Meia-altura	(16) Parcial (mãos) (queda)		
Alta	(17) Parcial (mãos) (queda)		

**Fonte:** construção dos autores.

Embora tenha havido um maior número de ataques de 5x4+G do que de contra-ataque do contra-ataque (CA) (tabela 4), verifica-se que o goleiro sofreu gols de ambos os contextos táticos, a maioria de dentro da área (quadro 2).

**Tabela 4** – Tipos e frequências de ataques com uso do goleiro-linha

Contextos Táticos	Frequência	Percentual (%)
5X4+G	22	81,48
Contra-ataque do contra-ataque	5	18,52
Total	27	100,00

**Fonte:** construção dos autores.

**Quadro 2** – Gols sofridos pelo goleiro

Contextos táticos	Localização do goleiro	Local
Contra-ataque do CA	Permaneceu na meta	Dentro da área
Contra-ataque do CA	Permaneceu na meta	Dentro da área
5x4+G	Abandonou a meta para fazer cobertura	Distância média
5x4+G	Abandonou a meta para fazer cobertura	Dentro da área
5x4+G	Permaneceu na meta	Dentro da área

**Fonte:** construção dos autores.

## DISCUSSÃO

Os resultados apontam uma maior frequência de defesas em que o goleiro rebateu a bola (parciais com queda), com um equilíbrio entre o uso das mãos e dos pés, evidenciando,







por consequência, a sua dificuldade de agarrar a bola diante de chutes rasteiros e à meia-altura próximos do gol, à uma distância média, respectivamente, de 8,46 m e 11,89 m, a maioria da região central.

Embora menos frequentes, outras exigências defensivas, como as de interceptar passes e realizar coberturas, chamam a atenção, configurando o goleiro como um defensor que se movimenta por detrás dos seus colegas. Nesse sentido, evidenciou-se um perigo quando o goleiro tem de abandonar a sua meta para realizar coberturas, pois dois dos cinco gols que sofreu foram precedidos dessa ação – o fato é que o goleiro quando decide por se distanciar da sua meta, em virtude de a defesa perder a simetria que tenta estabelecer com o ataque (TRAVASSOS et al., 2011), demanda dos outros defensores a necessária proteção dessa área, o que ratifica a interdependência entre os jogadores. Outra preocupação para o goleiro se dá no momento que a sua equipe recupera a bola para contra-atacar e a perde, proporcionando o contra-ataque do contra-ataque para o adversário (SANTANA, 2008), pois deixa assimétrico o sistema defensivo, representando outros dois dos cinco gols sofridos. Nesse particular, vê-se que, embora haja uma frequência maior de ataques de 5x4+G do que de contra-ataque do contra-ataque (81,48% X 18,52%), é este último que proporcionou uma relação mais efetiva de gols sofridos, 40% X 13,63%.

Observou-se que quando o goleiro não sai da sua meta para cobrir ou permanece para enfrentar contra-ataques do contra-ataque, os chutes desferidos pelos atacantes, independentemente da distância e da trajetória, foram ineficazes. Ou seja, quando o goleiro esteve posicionado na sua meta para enfrentar o 5x4+G, mesmo com uma maioria de chutes centralizados (64,07%), não sofreu gols, corroborando o estudo de Silva e colaboradores (2021) o qual evidenciou que contra chutes da região central e próximos à meta, os goleiros usariam a antecipação (habilidade dependente da experiência que permite ao goleiro chegar antecipadamente na trajetória da bola em condições de rebatê-la ou segurá-la evitando o gol), que funcionaria como uma espécie de recurso para diminuir a vantagem do atacante.

Por outro lado, destaca-se que ainda que nos sistemas defensivos diante do linha-goleiro os defensores diminuam a área que defendem, criando uma zona defensiva menos variável para restringir o espaço ofensivo (CORRÊA et al, 2014), percorrendo distâncias menores do que os atacantes (DE JONG et al, 2022), isso foi insuficiente para impedir que o goleiro sofresse 17 chutes, a maior parte de distâncias média e longa (88,23%) e da região central –localização que mais tem desencadeado gols no futsal de alto rendimento (Souza e





Santana, 2018). Logo, o volume alto de finalizações acompanhado de baixo volume de gols permite afirmar que o 5x4+G gera, de fato, posse de bola e um maior número de finalizações, mas é tímido no que tange à concretização de gols, corroborando o estudo de Oliveira e colaboradores (2021), o qual, inclusive, diagnosticou um balanço desfavorável de gols para as equipes que o utilizaram, trazendo-lhes mais prejuízos do que benefícios.

Méndez e colaboradores (2019) apontam uma tendência de que o momento mais favorável para finalização de ataques de 5x4+G aconteça quando a equipe está disputando playoff, jogando nos seus domínios, ganhando ou empatando, pouco antes dos últimos oito minutos finais de jogo, sendo que as chances diminuem quando se está disputando uma fase classificatória, como equipe visitante, entre equipes mais mal classificadas e se encontram com placar desfavorável, também nos oito minutos finais de jogo. Outro estudo de Méndez-Rodrigues e colaboradores (2019) reforça que as equipes que se utilizam dessa estratégia, quando estão empatando ou perdendo o jogo, terminam sofrendo gols ou não os concretizam e, curiosamente, quando estão vencendo, aumentam a probabilidade de marcar gols. No que pese essas tendências, o estudo de Souza e Santana (2018), que comparou os gols em três temporadas consecutivas da Liga Futsal, classificou o ataque com o linha-goleiro (5x4+G) como o segundo contexto tático que mais gerou gols, ficando atrás do ataque posicional, no mesmo patamar das estratégias de bola parada e à frente do contra-ataque, sendo ainda o que mais gerou gols no 4º período de jogo (10 minutos finais).

Não obstante a alta exigência defensiva do goleiro, levantou-se um conjunto de demandas ofensivas a qual o mesmo é submetido, como a de ter de finalizar a gol de longa distância (inclusive houve um gol convertido) e de participar com lançamentos que iniciam contra-ataques, corroborando uma tendência levantada por Santana e Garcia (2007), da relevância ofensiva do goleiro nessa situação de jogo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permite concluir que o goleiro é um jogador bastante exigido no enfrentamento do ataque 5x4+G por um conjunto de demandas diversificadas: defensivamente, ele apresentou mais defesas parciais com queda, em que rebate, na maior parte das vezes, seja com as mãos ou com os pés, chutes rasteiros e à meia-altura, desferidos da região central, de média e longa distâncias, além de realizar coberturas e interceptar passes,





atuando como um defensor atrás dos seus companheiros; ofensivamente, o goleiro teve de decidir entre iniciar contra-ataques ou finalizar a gol do seu próprio campo.

Os achados são relevantes por trazer aos treinadores informações específicas dessas demandas, indicando possíveis caminhos para as diretrizes de treinamento do goleiro para enfrentar essa situação de jogo. Nesse sentido, apontamos possíveis implicações práticas deste estudo: (a) por demandar ações ofensivas, sugere-se que o treino do goleiro contemple, ao mesmo tempo, a possibilidade de ele decidir entre lançamentos que iniciem contra-ataques ou finalizações de longa distância visando a conversão de gols; (b) por apresentar defesas parciais em maior número, seja com os pés ou mãos e com quedas, o treino do goleiro precisa incluir atacantes e defensores próximos de si, a fim de constranger a sua decisão de para “onde” direcionará a bola; (c) por exigir que o goleiro abandone a sua meta para realizar coberturas, o treino precisa incluir os outros defensores, aprimorando a coordenação entre estes e o goleiro a fim de proteger a meta; (d) o fato de o goleiro ter sofrido mais gols de contra-ataque do CA do que de ataques de 5x4+G, sugere-se que o treino defensivo não negligencie o enfrentamento coletivo e sequencial de ambos os ataques.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Mylena Aparecida e colaboradores. Produção científica sobre análise de desempenho técnico-tático no futsal. **Research, society and development**, v. 10, n. 12, p. 1-15, 2021.

BAYER, Claude. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 1994.

BRANCHER, Emerson Antonio e colaboradores. Análise das técnicas de goleiro mais utilizadas durante os jogos de futsal feminino JASC 2019. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 13, n. 56, p. 624-629, 2021.

CARVALHO, Alexandre Freitas e colaboradores. A utilização do goleiro-linha e do linha-goleiro na Liga Nacional de Futsal LNF na temporada 2018. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v.12, n.48, p. 209-217, 2020.

CONMEBOL. Confederación sudamericana de fútbol. Dirección de desarrollo. **Manual evolución de futsal juvenil**. Conmebol: Luque, Paraguay, 2021.

CORRÊA, Umberto Cesar e colaboradores. The influence of a goalkeeper as an outfield player on defensive subsystems in futsal. **Advances in physical education**, v. 4, n. 2, p. 84–92, 2014.





DAOLIO, Jocimar. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos: modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 10, n. 4, p. 99-104, 2002.

DE JONG, Jan-Paul Jemer e colaboradores. The influence of the futsal outfield goalkeeper on players' running performance. **Human movement science**, v. 23, n. 3, p. 49-55, 2022.

FONSECA, Gerard Mauricio. **Futsal: treinamentos para goleiros**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

GANEF, Edson e colaboradores. Influência do goleiro-linha no resultado do jogo de futsal. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 1, n. 3, p. 186-192, 2009.

GARGANTA, Julio. Análise da performance nos jogos desportivos: revisão acerca da análise do jogo. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 1, n. 1, p. 57-64, 2001.

GAYA, Adroaldo (Org.). **Ciências do movimento humano**: introdução à metodologia da pesquisa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

GIANI, Guilherme; SOARES, Gabriela Faria; SILVA, Siomara Aparecida. Análise dos parâmetros técnico-tático dos gols da Liga Espanhola de Futsal 2015/2016. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 10, n. 36, p. 69-76, 2018.

HERNÁNDEZ MORENO, José. **Fundamentos del deporte**: análisis de las estructuras del juego deportivo. Barcelona, Espanha: INDE, 1998.

KUNZE, Anderson; SCHLOSSER, Michel; BRANCHER, Emerson Antonio. Análise das técnicas de goleiro mais utilizadas durante os jogos de futsal masculino. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 8, n. 30, p.228-234, 2016.

MACGARRY, Tim. Applied and theoretical perspectives of performance analysis in sport: scientific issues and challenges. **International journal of performance analysis in sport**, v. 9, n. 1, p. 128-140, 2009.

MÉNDEZ-DOMÍNGUEZ, César e colaboradores. Goalkeeper as an outfield player: shooting chances at critical moments in elite futsal. **International journal of performance analysis in sport**, v. 19, p. 1-13, 2019.

MÉNDEZ-DOMÍNGUEZ, César e colaboradores. Situational and game conditioning factors in goals scored with a fly goalkeeper in futsal. **Apunts, educación física y deportes**, v. 143, p. 33-43, 2021.

MÉNDEZ-DOMÍNGUEZ, César e colaboradores. Goals scored and received in 5vs4 GK game strategy are constrained by critical moment and situational variables in elite futsal. **Journal of sports sciences**, v. 37, n. 1, p.1-9, 2019.

MOCELIN, Renato. Análise dos gols sofridos pela equipe da Associação Carlos Barbosa de Futsal-RS e a incidência de gols sofridos na defesa do goleiro-linha durante a Liga Nacional de





Futsal 2015. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 8, n. 30, p. 294-298, 2016.

OLIVEIRA, Gabriela Parada e colaboradores. O quinto jogador na elite do futsal brasileiro: entre a maior chance de finalizar e o perigo do revés. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v.13, n. 56, s. 1, p. 630-641, 2021.

SANTANA, Wilton Carlos; GARCIA, Omar de Brito. A incidência do contra-ataque em jogos de futsal de alto rendimento. **Pensar a prática**, v.10, n.1, p. 153-162, 2007.

SANTANA, Wilton Carlos. **Futsal**: apontamentos pedagógicos na iniciação e na especialização. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SANTANA, Wilton Carlos e colaboradores. Análise dos gols em jogos de futsal feminino de alto rendimento. **Revista brasileira de ciência e movimento**. v. 21, n. 4, p. 157-165, 2013.

SILVA, Diogo Matheus Barros e colaboradores. Análise das ações defensivas de goleiras durante competição de futsal feminino. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v.11, n. 44, p. 319-323, 2019.

SILVA, Sílvia Leticia e colaboradores. The anticipatory and reaction time behaviors of the futsal goalkeeper. **Journal of physical education**, v. 32, n. 1, p. 1-7, 2021.

SOUZA, Carlos Eduardo Silva e colaboradores. Goleiro-linha e linha-goleiro: diferentes usos estratégico-táticos do goleiro na Liga Nacional de Futsal de 2016. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 10, n. 41, s. 2, p. 655-662, 2018.

SOUZA, Nicolau; SANTANA, Wilton Carlos. Análise dos gols em jogos da Liga Futsal: comparação entre as épocas 2013, 2014 e 2015. **Motricidade**, v. 14, s. 1, p. 134-141, 2018.

TAVARES, Fernando. Analisar o jogo nos esportes coletivos para melhorar a performance. Uma necessidade para o processo de treino. In: ROSE JUNIOR, Dante (Org.). **Modalidades esportivas coletivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

TAVARES, Fernando. Jogos desportivos coletivos: contributos para a sua análise e funcionamento. In: RAMOS, Valmor; SAAD, Michel Angelino; MILISTETD, Michel (Orgs.). **Jogos desportivos coletivos**: investigação e prática. Florianópolis, SC: UDESC, 2013.

TAVEIRA, Leonardo Mesquita e colaboradores. Alteração da regra de utilização do goleiro-linha ocorrida em janeiro de 2011: implicações técnico-táticas. **Coleção pesquisa em educação física**, v. 12, n. 4, p. 33-40, 2013.

THOMAS, Jerry R; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

TRAVASSOS, Bruno e colaboradores. Interpersonal coordination and ball dynamics in futsal (Indoor Football). **Human movement science**, v. 30, p. 1245-1259, 2011.



**Dados do primeiro autor:**

Email: wilton@uel.br

Endereço: Rua Eurico Hummig, 280, Gleba Palhano, Londrina, PR, CEP: 86050-464, Brasil.

Recebido em: 19/10/2022

Aprovado em: 22/05/2023

**Como citar este artigo:**

SANTANA, Wilton Carlos de; DUGOLIN, Paulo Henrique. O desempenho tático-técnico do goleiro de futsal de elite no enfrentamento do linha-goleiro (5x4+G). **Corpoconsciência**, v. 27, e14531, p. 1-15, 2023.





**ASPECTOS BIBLIOMÉTRICOS DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS  
BRASILEIRAS SOBRE COMPETIÇÃO ESPORTIVA**

**BIBLIOMETRIC ASPECTS OF BRAZILIAN SCIENTIFIC PUBLICATIONS  
ON SPORTS COMPETITION**

**ASPECTOS BIBLIOMÉTRICOS DE LAS PUBLICACIONES CIENTÍFICAS  
BRASILEÑAS SOBRE COMPETICIÓN DEPORTIVA**

**Enoly Cristine Frazão da Silva**


<https://orcid.org/0000-0002-4560-8138> 


<http://lattes.cnpq.br/5889973809490539> 

Universidade de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

[enoly@usp.br](mailto:enoly@usp.br)

**Lionela da Silva Corrêa**


<https://orcid.org/0000-0003-2237-5359> 


<http://lattes.cnpq.br/0276334550669174> 

Universidade Federal do Amazonas (Manaus, AM – Brasil)

[lionela@ufam.edu.br](mailto:lionela@ufam.edu.br)

**Camila das Mercês Duarte Almeida**


<https://orcid.org/0000-0001-6598-9938> 


<http://lattes.cnpq.br/7350792467594970> 

Universidade de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

[camila.mda@usp.br](mailto:camila.mda@usp.br)

**Gabriel Toledo Sales**


<https://orcid.org/0000-0001-9225-4750> 


<http://lattes.cnpq.br/5923513196645483> 

Universidade de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

[gabriel.toledo7774@gmail.com](mailto:gabriel.toledo7774@gmail.com)

**Michele Viviene Carbinatto**

<https://orcid.org/0000-0001-6598-9938> 

<http://lattes.cnpq.br/8121445153017136> 

Universidade de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

[mcarbinatto@usp.br](mailto:mcarbinatto@usp.br)

**Resumo**

A produção do conhecimento em uma área científica demarca sua autonomia e consolidação. Reconhecer o dinamismo, identificar iniciativas, refletir tendências e direcionar lacunas frente à um tema específico passaram a ser objetivos intrínsecos ao ser pesquisador e o fazer pesquisa. Logo, apresentamos dados bibliométricos sobre a produção na temática da competição no esporte. Por meio da revisão sistemática, do tipo estado da arte, analisamos 175 artigos publicados em 14 periódicos brasileiros no recorte temporal 2010-2020. Nossos achados revelaram que a maior parte das publicações foram em revistas *Qualis-Capes B2*; advindos de universidades públicas lotadas na região sudeste. As áreas de conhecimento mais frequentes foram a dos aspectos psicológicos (n=60); socioantropológicos (n=44) e pedagógicos (n=35). Os esportistas de elite foram os sujeitos mais contatados. Dentre as pesquisas, pífios estudos com pessoas com deficiência, mulheres, indígenas e pretas e nos âmbitos da gestão e escola.



**Palavras-chave:** Literatura de Revisão como Assunto; Educação Física e Treinamento; Bibliometria.

### Abstract

The production of knowledge in a scientific area demarcates its autonomy and consolidation. Recognizing dynamism, identifying initiatives, reflecting trends and addressing gaps in a specific topic have become intrinsic objectives of being a researcher and doing research. Therefore, we present bibliometric data on the knowledge production on competition in sport. Through a state-of-the-art systematic review, we analyzed 175 articles published in 13 Brazilian journals in the period 2010-2020. Our findings revealed that most publications were in Qualis-Capes B2 Journals; coming from public universities in the southeast region. The most frequent areas of knowledge were psychological aspects (n=60); socio-anthropological (n=44) and pedagogical (n=35). Elite athletes were the most contacted subjects. Among the articles, meager studies with disabled people, women, indigenous and black people and in the areas of management and school.

**Keywords:** Review Literature as Topic; Physical Education and Training; Bibliometrics.

### Resumen

La producción de conocimiento en un área científica demarca su autonomía y consolidación. Reconocer dinamismo, identificar iniciativas, reflejar tendencias y abordar vacíos frente a un tema específico se han convertido en objetivos intrínsecos de ser investigador y hacer investigación. Por lo tanto, presentamos datos bibliométricos sobre el tema de la competición en el deporte. A través de una revisión sistemática de tipo estado del arte. Analizamos 175 artículos publicados en 13 revistas brasileñas en el período 2010-2020. Nuestros hallazgos revelaron que la mayoría de las publicaciones se realizaron en periódicos Qualis-Capes B2; provenientes de universidades públicas de la región sudeste. Las áreas de conocimiento más frecuentes fueron los aspectos psicológicos (n=60); socio-anropológico (n=44) y pedagógica (n=35). Los deportistas de elite fueron los sujetos más contactados. Escasos estudios con persona con discapacidad, mujeres, indígenas y negros y en áreas de gestión y escuela.

**Palabras clave:** Literatura de Revisión como Asunto; Educación y Entrenamiento Físico; Bibliometría.

## INTRODUÇÃO

A trajetória da competição e do esporte se misturam continuamente quando “no palco desportivo abre-se ao homem a vivência do jogo, da competição, do rendimento, do risco, da configuração, da comunicação e cooperação, da convivialidade, intimidade e sociabilidade” (BENTO, 2004, p. 92). Tais experiências por meio do esporte tem construído significados sociais à medida em que se inter-relacionam.

Em uma análise histórica-social acerca do processo de constituição de um campo das práticas esportivas Bourdieu (1983) destaca que desde a Idade Média a presença de valores como a vontade de vencer (“*will to win*”), remete a competição como a marca dos verdadeiros chefes, dotados de um impulso a vitória com um caráter cavalheiresco numa tentativa de superar a busca vulgar pela vitória a qualquer preço. Esse espírito competitivo induziu que os jogos populares e outros elementos da cultura corporal de movimento das classes populares e, também, da nobreza inglesas, passassem por um processo de modificação, sendo desvinculados de outras manifestações culturais e religiosas, recebendo regulamentação específicas e finalidade a prática em si mesmo, resultando no esporte moderno (BOURDIEU, 1983; BOWES; KITCHING, 2020).







Longe de ingenuidades conceituais, reconhecemos que as premissas neoliberais adentram o âmbito esportivo e, nos eventos de cunho competitivo, vê um palco propício para sua manifestação (BRACHT, 2003; BOURDIEU, 1983). Porém, ao rememorar os preceitos mais filosóficos do termo, advogamos para a competição como de autorrealização, autossuperação, empenho, disciplina e dedicação (GAYA; GAYA, 2013). Uníssono a tais características, somam-se as ambiguidades da experiência que revelam no ganhar e perder; cansaço e prazer; frustração e orgulho campo fértil para reconhecer limites e potencialidades de “ser” humano (BENTO, 2004).

Uma vez confirmada a relação entre competição e o esporte, tornou-se arbitrário reconhecer o desenvolvimento deste tema em pesquisas científicas. Logo, este estudo apresenta dados bibliométricos sobre a produção na temática da competição no esporte. Para tanto, analisou-se as publicações em periódicos nacionais no período de 11 anos (2010-2020) em revistas brasileiras específicas da área da Educação Física e Esporte (n=14) que tiveram como escopo direto ou indireto discutir as concepções da competição esportiva. Fruto de um projeto maior, que teve a premissa da pesquisa mista, este artigo versa sobre os dados quantitativos, a saber: localidade das publicações; áreas de conhecimento que mais refletiram sobre o tema e os sujeitos da pesquisa.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisas do tipo estado da arte mapeiam e discutem acerca da produção acadêmica de uma determinada área de conhecimento, coletando dados publicados em um tempo estabelecido previamente pelos autores (FERREIRA, 2002). Originalmente, esta pesquisa tratou de uma revisão do tipo estado da arte com abordagem mista. Considerando a versatilidade dos dados, expomos neste escrito sua perspectiva quantitativa.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de setembro e dezembro de 2020 e seguiu os seguintes critérios: artigos publicados no período de 2010 a outubro de 2020 (última década) em revistas nacionais que apresentavam em seu escopo a área de Educação Física e Esportes, com conceito Qualis CAPES de A1 a B4 (baseado na classificação de periódicos do quadriênio 2017 - 2020 de qualificação do Qualis Periódicos). Excluímos resenhas, entrevistas, teses, dissertações, relatórios, pontos de vista, fotos e artigos no qual a competição serviu apenas de lócus de coletas, mas não abordou o tema “competição esportiva” no núcleo da análise.





Para detecção utilizamos os seguintes descritores: "competição", "torneio", "competitividade", "campeonato", "competition" e "championship", diretamente na barra de busca das revistas. Os processos de seleção, identificação e avaliação dos artigos foram realizados por três pesquisadores a fim de garantir fidedignidade ao estudo, passando as seguintes etapas.

1: Localizou-se 655 publicações, que foram organizadas em pastas conforme a revista e ano de publicação. Ferreira (2002) aponta que o título, elemento que aparece no índice e no cabeçalho do artigo, deve apresentar ao leitor a ideia principal do conteúdo a ser discutido no estudo; evidencia, ainda, que o resumo tem por finalidade dar mais abrangência ao conteúdo que deve ser informado ao leitor de forma eficaz e eficiente. Por este motivo, realizamos a leitura pormenorizada (título e resumos), no qual 306 trabalhos foram imediatamente excluídos. Por fim, das 14 revistas previamente selecionadas, uma delas foi excluída por não ter publicação que atendeu os critérios.

2: Os dados dos 349 trabalhos foram organizados em uma planilha de Excel na plataforma Google, para que todos os autores tivessem acesso, identificamos o Qualis Capes, ano de publicação, revista, título do trabalho, idioma, "o que se fala sobre competição", principais referências, nome do primeiro autor, nome da instituição de origem, tipo de instituição (privada ou pública), região da instituição, objetivo da pesquisa, área de conhecimento, área de atuação e sujeito alvo da pesquisa.

3: Após leitura aprofundada dos trabalhos, eliminou-se 174 estudos, pois não traziam à tona discussões que avançassem nos conceitos e premissas sobre competição esportiva.

4: Identificamos os seguintes eixos escolhidos para análise dos 175 artigos: periódico, instituição da produção (considerando o vínculo do primeiro autor); área de conhecimento (reflexão) do estudo, pautados em estudos do tipo estado da arte de Simões e colaboradores (2016), tipo de abordagem metodológica e os participantes da pesquisa.

Os dados foram organizados em planilhas do Microsoft Excel®, sendo as linhas cada artigo e as colunas os eixos indicados no item 4. Estatística Descritiva foi utilizada para angariar os dados numéricos de cada item.





## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os manuscritos avaliados se distribuem em 14 periódicos, apresentados no quadro 1, juntamente com o conceito *Qualis-Capes* (2017-2020) e a quantidade de artigos considerados em cada um deles. Os periódicos de conceito B2, apresentaram maior número de publicações (n= 124; 70,8%).

**Tabela 1** – Periódicos com artigos que versavam sobre concepção de competição esportiva

Periódicos	Web Qualis	Artigos considerados para análise
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	B2	55
Coleção pesquisa em Educação Física	B2	23
Journal of Physical Education / UEM	A4	15
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	B1	14
Conexões	B2	12
Motriz	B1	12
Motrivivência	B2	11
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	B2	9
Pensar a Prática	B2	7
Movimento	B1	6
Recorde: Revista de História do Esporte	B2	6
Revista Brasileira de Medicina do Esporte	B1	4
Corpoconsciência	B2	1
Total		175

**Fonte:** construção dos autores.

Tais dados coadunam com pesquisas em campos de práticas corporais como o da dança (BRASILEIRO; FRAGOSO; GEHRES, 2020) e ginástica (CARBINATTO et al., 2016), ou seja, produções em revistas de escopo B. Justifica-se, pois por possíveis fatos: um deles a limitação do próprio estudo, em não considerar as revistas estrangeiras (a maioria lotada no campo do escopo A); a limitação de envio de artigos por ano ou a cada dois anos em revistas nacionais da EF/Esportes e c. interesse da comunidade em publicar em revistas nacionais dados, talvez, mais locais e de interesse intrinsecamente nacional. Outrossim, o fato de abordarmos artigos que suscitaram reflexões sobre concepções de competição esportiva, e não o seu lócus direto, pode ter induzido a produções em revistas cuja missão abarcam com bastante propriedade estudos envoltos nas ciências humanas e sociais.

Dos 175 estudos, 159 artigos foram escritos em português e 16 no idioma inglês. Apenas três revistas não deixam claro no seu escopo a possibilidade de envio de trabalhos que não sejam em português. Houve um equilíbrio entre as pesquisas qualitativas (n=87, 50%) e





quantitativas (n=75, 43%). No âmbito das pesquisas mistas, notamos 13 pesquisas, ou seja, 7%. Tal fato pode ter ocorrido pela eminência das pesquisas de cunho pedagógico (sobretudo qualitativo) e psicológicos (a maioria quantitativa, com questionários como estresse e ansiedade).

Referente ao tipo de instituição, em 121 (69,14%) estudos, os primeiros autores estão vinculados a universidade pública, de maneira decrescente a Universidade de São Paulo, Universidade de Campinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Paraná e 54 (30,86%) estudos de instituições privadas, principalmente Universidade Paulista e Universidade do Porto (Portugal).

Quanto ao local de origem da instituição quantificados por região geográfica brasileira, as instituições da região Sudeste (42,85%), respectivamente dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, apresentaram o maior número de publicações, seguidos da Região Sul (27,4%), em evidência os estados Paraná e Rio Grande do Sul. Posteriormente, notamos 21 (12,94%) publicações da região Nordeste, 10 (5,7%) da região Centro-Oeste e 01 da região Norte (0,57%). Dos vínculos estrangeiros, 19 (10,85%) foram constatados.

Uma das possíveis justificativas para este dado se refere ao desenvolvimento de laboratórios e grupos de pesquisas lotados nessas regiões, bem como o avanço de cursos de pós-graduação (ROSA; LETA, 2010). Este é responsável direto pela produção do conhecimento. Interessante notar que 19 estudos advindos de Portugal foram recorrentes, em que notamos nacionalidade brasileira, mas vinculação à instituição portuguesa, ou mesmo portugueses que lideraram pesquisas. O idioma provavelmente, é fator importante neste fato.

Identificamos 8 grandes áreas de conhecimento dos artigos (Tabela 2), os resultados serão descritos no quadro a seguir. As pesquisas concentram-se nas áreas de psicologia (34,2%), socioantropológica (25,1%) e pedagógica (20%) o que demonstra uma tendência de compreender os efeitos e impactos deste fenômeno no desenvolvimento humano e de que forma a competição pode ser utilizada como ferramenta pedagógica.

**Tabela 2** – Área de Conhecimento das Publicações

Área de conhecimento	n
Psicológico: Estresse, motivação e ansiedade durante, antes e após o jogo, influência de familiares, torcedores, árbitros e treinadores e como esses fatores afetam o comportamento dos atletas durante a competição.	60
Socioantropológico: Relações Culturais; Imagem corporal do atleta; Exposição do corpo do atleta pela Mídia; A participação da mulher e do deficiente no esporte; A influência da mídia no fenômeno esportivo; competição e a formação do atleta cidadão; Violência na competição; Questões socioeconômicas.	44
Pedagógico: Metodologias pedagógicas de treino; Comportamento técnico e tático; Regulamentos; formação esportiva; esporte na escola.	35
Histórico: Mapeamento histórico; Narração de um evento ou modalidade.	16
Fisiológico: Fadiga e aptidão física durante a competição; efeitos fisiológicos na competição; Nutrição pré- competição.	8
Gestão: Políticas públicas e organização de competições	7
Biomecânico: Lesão e biodinâmica do movimento durante a competição.	5

**Fonte:** construção dos autores.

A competição como ferramenta do capitalismo é discutida em 23 pesquisas que alertaram a competição como “máquina de dinheiro”, em especial, o futebol e os Jogos Olímpicos. Indica-se a força dos eventos e as mudanças na programação de rede de canais. Mas, há reciprocidade nessa dinâmica: os jogos são programados nos melhores horários para os espectadores e audiência da televisão, não necessariamente, aos atletas (MACHADO, 2010; CESTARI; ROCCO JUNIOR, 2017).

O foco do discurso midiático para o atleta também é notado (n=5). A imagem daquele ganha notoriedade. O herói que tudo supera (GODOI, 2011), o ídolo, ganha espaço nas falácias e argumentos da sociedade e influencia moda, na rede alimentícia, produtos que usamos e até na preferência de determinados jogos eletrônicos (CAVALCANTI; CAPRARO 2013).

Ainda que trabalhos que discursaram sobre o esporte adaptado tenham sido poucos, aqueles que o fizeram mostraram o potencial divulgador da vida ativa por essa população, conseqüentemente, ampliando espaços para a oferta de atividades a esse público (MARQUES et al., 2013; BATAGLION; MAZO, 2019). De maneira positiva, a propaganda e publicidade tem auxiliado na detecção e incentivo de formação de paratletas e quebras de preconceitos capacitistas da sociedade (ABRAHÃO; SOARES, 2012; MEZZARROBA et al., 2015).

As pesquisas apontaram que a profissionalização dos paratletas abriram espaço para as lacunas sobre as capacidades nutricionais e fisiológicas devido a heterogeneidade das próprias deficiências, bem como as suas manifestações múltiplas. Autores (BEGOSSI et al.,





2019; RODRIGUES et al., 2018) aludem, também, que a arquitetura com pouca acessibilidade nos trajetos e locais que são realizados os treinos e/ou eventos, resultam em fadiga física e mental antes da competição.

As reflexões acerca dos sujeitos da pesquisa nos levaram a detectar lacunas interessantes quanto aos sujeitos da pesquisa. Apenas em sete trabalhos a voz feminina foi "ouvida". A supremacia de análises no e do masculino pode ser explicada pelo esporte e sua e sua perspectiva competitiva que teve um construto conceitual dominado pelo masculino (BOWES, KITCHING, 2019). Comumente, revelam-se valores de poder, força, garra e agressividade quando na perspectiva do atleta. Por sua vez, sensualidade, subrepresentatividade e gracioso da atleta (BOWES, KITCHING, 2019; SALVINI; MARCHI JÚNIOR, 2016; SCHIAVON et al., 2013). As exceções ocorreram no âmbito da ginástica e futebol.

Os treinadores foram protagonistas das pesquisas em, apenas, 15 artigos. Apesar de sua atuação ser nuclear na formação de atletas e na competição esportiva, parece que sua relevância na pesquisa ainda está aquém do esperado. Este dado corrobora com pesquisas que diagnosticaram a presença daqueles nas mídias sociais de federações esportivas (MACHADO, 2010), Claro está que há urgência de mudança. É evidente a grande cobrança sobre eles para que os atletas e/ou equipes tenham vitórias, de forma que quando não há resultados positivos o seu contrato com o clube pode ser avaliado (DIAS; CRUZ; FONSECA, 2010; CHIMINAZZO; DEL VECCHIO, 2018).

Discurso semelhante pode ser indicado para os árbitros (n=2). Tão relevantes na competição, eles só aparecem em dois artigos. Responsável pelo dinamismo, julgado e analisado pelos preceitos morais e éticos, está em constante avaliação. Por isso, devem manter uma postura justa e íntegra, tal situação ocasiona elevados níveis de stress nestes sujeitos (BUBNA; SANTOS, 2018; RIBEIRO et al., 2012).

Torcedores levam o protagonismo sobre interferências - positivas e/ou negativas - nos jogadores, bem como as motivações para estarem nos campos e/ou ginásios devido a imprevisibilidade inerente ao esporte (SILVA et al., 2018; DOS SANTOS et al., 2020).

Das pesquisas encontradas, 56 publicações (32%) focaram no esporte de elite para tratar as evidências. Neste escopo, revelaram-se atletas de elite e eventos da série A, Jogos Olímpicos, seletivas, Copas do Mundo e Campeonatos Pan-Americanos. Em seguida, computamos 45 trabalhos que envolveram atletas, mas não aqueles de megaeventos. Estão





neste lócus, os participantes de eventos estaduais. Interessante notar que o esporte de base e/ou âmbito formativo e/ou vida ativa indicou 38 publicações, todas com crianças e adolescentes, indicando que estudos com adultos e/ou idosos participantes desses eventos são pouco analisados.

Estudos na área da Educação Física e Esporte estão em constante crescente e identificar locais, assuntos, prerrogativas em determinadas temáticas – como a da competição esportiva- nos permitem direcionar o foco de análise do passado, bem como perspectivar parcerias e estudos futuros. Neste ínterim, estudos do tipo estado da arte nos alerta, mas também propõe e subsidia justificativas para angariarmos caminhos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira sucinta, as produções são encontradas em revistas de escopo B2, com dados quali e quanti quase equilibrados, sendo psicologia e pedagogia as áreas de maior interesse. As regiões sudeste e sul e os atletas de elite são frequentes nos trabalhos.

As produções no âmbito da competição revelam que a temática está em voga, mas ainda carece de representatividade no seu meio: variabilidade dos sujeitos entrevistados- mulher, pretos, indígenas, idosos- e nível esportivo- vida ativa, formativa- são apenas alguns deles. Logo, estudos nesses âmbitos parecem urgentes!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Bruno Otávio de Lacerda; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. A imprensa negra e o futebol em São Paulo no início do século XX. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 26, n. 1, p. 63-76, 2012.

BATAGLION, Giandra Anceski; MAZO, Janice Zarpellon. Paralimpíadas escolares (2006-2018): evidências em mídias digitais acerca do evento esportivo. **Recorde: Revista de História do Esporte, Rio de Janeiro**, v. 12, n. 1, p.1- 42, 2019.

BEGOSI, Tuany Defaveri e colaboradores. O basquetebol em cadeira de rodas: caminhos percorridos pelo atleta brasileiro Cláudio Araújo. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 33, n. 1, p. 29-37, 2019.

BENTO, Jorge Olímpio. **Desporto**: discurso e substância. Porto, Portugal: Campo das letras, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.





BOWES, Ali; KITCHING, Niamh. 'Battle of the sixes': Investigating print media representations of female professional golfers competing in a men's tour event. *International Review for the sociology of sport*, v. 55, n. 6, p. 664-684, 2020.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

BRASILEIRO, Lívia Tenório; FRAGOSO, Aline Renata de Farias; GEHRES, Adriana de Faria. Produção de conhecimento sobre dança e educação física no Brasil: analisando os artigos científicos. **Pro-posições**, v. 31, e20180113, p. 1-18. 2002

BUBNA, Gregory Gonçalves; SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos. Análise do nível de estresse de árbitros de voleibol da região norte do paraná. **Coleção pesquisa em educação física**, v. 17, n. 4, p. 25-32, 2018.

CARBINATTO Michele Viviene e colaboradores. Produção do conhecimento em ginástica: uma análise a partir dos periódicos brasileiros. **Movimento**, v. 22, n. 4, p. 1293-1308, 2016.

CAVALCANTI, Everton de Albuquerque; CAPRARO, André Mendes. Heroísmo, mídia e o Sport Club Corinthians Paulista: um estudo de caso acerca da final da Libertadores 2012 na Folha de São Paulo. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 27, n. 4, p. 613-622, 2013.

CESTARI, Priscila Eugênia Trevisan; ROCCO JÚNIOR, Ary José. Esporte e TV pública no Brasil: a TV Brasil, a audiência e as transmissões do campeonato brasileiro de futebol da série C. **Motrivivência**, v. 29, n. Especial, p. 57-76, 2017.

CHIMINAZZO, João Guilherme Cren; DEL VECCHIO, Fabrício Boscolo. Mudanças de técnicos no futebol: estudo com o Campeonato Paulista. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 32, n. 2, p. 199-205, 2018.

DIAS, Cláudia; CRUZ, José Fernando; FONSECA, António Manuel. Emoções, "stress", ansiedade e "coping": estudo qualitativo com treinadores de nível internacional. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 24, n. 3, p. 331-342, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

GAYA, Adroaldo; GAYA, Anelise. Palavras do filósofo sobre o esporte. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; RAMOS, Valmor; TAVARES, Fernando (Orgs.). **Jogos desportivos**: formação e investigação. Florianópolis, SC: Udesc, 2013.

GODOI, Marcos Roberto. A mídia e a construção do herói esportivo: análise de publicidades com Ronaldo "fenômeno". **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 33, n. 3, p. 637-651, 2011.

MACHADO, Afonso Antonio. Técnicos de futebol e mídia: duelo de titãs. **Coleção pesquisa em educação física**, v. 9, n. 2, p. 237-244, 2010.







MARQUES, Renato Francisco Rodrigues e colaboradores. Mídia e o movimento paralímpico no Brasil: relações sob o ponto de vista de dirigentes do Comitê Paralímpico Brasileiro. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 27, n. 4, p. 583-596, 2013.

MEZZARROBA, Cristiano e colaboradores. O papel da mídia sergipana nas estratégias de agendamento na mobilização da dialética global-local a partir de uma situação concreta: as Olimpíadas/2012. **Motrivivência**, v. 27, n. 44, p. 64-78, 2015.

OLIVEIRA, Viviam de; REBUSTINI, Flávio; MACHADO, Afonso Antonio. A percepção do preparador físico sobre o estresse no futebol: um estudo piloto. **Coleção pesquisa em educação física**, v. 10, n. 6, p. 41-46, 2011.

RIBEIRO, Henrique e colaboradores. Estados de humor de árbitros de futebol não-profissional. **Revista da educação física/UEM**, v. 23, n. 4, p. 575-583, 2012.

RODRIGUES, Dayane e colaboradores. Individual study of anthropometric variation, energy and macronutrients intakes in Paralympic Track and Field athletes in different phases of the season. **Motriz**, v. 24, n. 3, e002618, 2018.

ROSA, Suely; LETA, Jacqueline. Tendências atuais da pesquisa brasileira em educação física: parte 1: uma análise a partir de periódicos nacionais. **revista brasileira de educação física e esporte**, v. 24, n. 1, p. 121-134, 2010.

SALVINI, Leila; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. "Guerreiras de chuteiras" na luta pelo reconhecimento: relatos acerca do preconceito no futebol feminino brasileiro. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, n. 2, p. 303-311, 2016.

SCHIAVON, Laurita Marconi e colaboradores. Panorama da ginástica artística feminina brasileira de alto rendimento esportivo: progressão, realidade e necessidades. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 27, n. 3, p. 423-436, 2013.

SIMÕES, Regina e colaboradores. A produção acadêmica sobre ginástica: estado da arte dos artigos científicos. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, n. 1, p. 183-198, 2016.

#### Dados da primeira autora:

E-mail: enoly@usp.br

Endereço: Avenida Professor Mello Moraes, 65, Cidade Universitária, São Paulo, SP, CEP: 05508-030, Brasil.

Recebido em: 22/03/2023

Aprovado em: 22/05/2023

#### Como citar este artigo:





SILVA, Enoly Cristine Frazão da e colaboradores. Aspectos bibliométricos das publicações científicas brasileiras sobre competição esportiva. **Corpoconsciência**, v. 27, e15176, p. 1-12, 2023.





## **EDUCAÇÃO FÍSICA E RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NA RETOMADA DO ENSINO PRESENCIAL EM UM MUNICÍPIO DO CARIRI CEARENSE**

### **PHYSICAL EDUCATION AND RECOMPOSITION OF LEARNING IN THE RESUMPTION OF FACE-TO-FACE EDUCATION IN A MUNICIPALITY OF CARIRI CEARENSE**

### **EDUCACIÓN FÍSICA Y RECONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN EN EL SALÓN DE UN MUNICIPIO DE CARIRI CEARENSE**

**Laurenço Nunes Batista Silva**

<https://orcid.org/0000-0002-8013-8901> 

<http://lattes.cnpq.br/1843233008602417> 

Secretaria de Educação de Juazeiro do Norte (Juazeiro do Norte, CE – Brasil)

lourenco-nunes@hotmail.com

#### **Resumo**

O artigo contempla as questões próprias da educação (recomposição da aprendizagem) em meio ao processo de retomada do ensino presencial subsequente a maior catástrofe em saúde mundial contemporânea, a pandemia de COVID-19, de maneira específica abordando o trabalho de docentes do ensino fundamental II que atuam na educação física escolar de Juazeiro do Norte - CE. O objetivo do presente estudo foi identificar quais as estratégias metodológicas utilizadas pelos(as) professores(as) de educação física para atender a necessidade de recomposição da aprendizagem em meio à retomada do ensino presencial, utilizando-se de uma metodologia quanti-qualitativa. Foram apontadas cinco metodologias utilizadas com o intuito de atender às necessidades próprias da recomposição: revisão de conteúdos, reforço escolar (desenvolvido de maneira interdisciplinar), ludicidade, avaliação diagnóstica e atividades de cooperação.

**Palavras-chave:** Educação Física; Ensino Aprendizagem; Recomposição da Aprendizagem.

#### **Abstract**

The article contemplates the issues of education (recomposition of learning) in the midst of the process of resuming face-to-face teaching following the greatest catastrophe in contemporary world health, the COVID-19 pandemic, specifically addressing the work of elementary school teachers II who work in school physical education in Juazeiro do Norte - CE. The objective of the present study was to identify which methodological strategies are used by physical education teachers to meet the need to recompose learning in the midst of the resumption of face-to-face teaching, using a quantitative and qualitative methodology. Five methodologies used were identified in order to meet the needs of recomposition: content review, tutoring (developed in an interdisciplinary way), playfulness, diagnostic evaluation and cooperation activities.

**Keywords:** Physical Education; Teaching Learning; Recomposition of Learning.

#### **Resumen**

El artículo contempla las cuestiones de la educación (recomposición de los aprendizajes) en medio del proceso de reanudación de la docencia presencial tras la mayor catástrofe en la salud mundial contemporánea, la pandemia del COVID-19, abordando específicamente la labor de los docentes de primaria II que trabajan en educación física escolar en Juazeiro do Norte - CE. El presente estudio tuvo como objetivo identificar qué estrategias metodológicas utilizan los docentes de educación física para atender la necesidad de recomponer los aprendizajes en medio de la reanudación de la enseñanza presencial, utilizando una metodología cuantitativa y cualitativa. Se identificaron cinco metodologías utilizadas para atender las necesidades de recomposición: revisión de contenidos, tutoría (desarrollada de manera interdisciplinaria), lúdica, evaluación diagnóstica y actividades de cooperación.



**Palabras clave:** Educação Física; Enseñanza Aprendizaje; Recomposición del Aprendizaje.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo visa discutir a relação entre o componente curricular Educação Física e a necessidade da recomposição da aprendizagem em meio a retomada do ensino presencial. A recomposição da aprendizagem é um processo diferente daquilo que se discute rotineiramente nas ações educacionais, sendo difundida a partir da percepção das várias perdas geradas em decorrência do período extenso de ensino remoto devido a pandemia de COVID-19.

Diferente da recuperação, está destinada a discentes que de alguma forma tiveram aula mesmo que remotamente, e não conseguiram êxito na aprendizagem. Todavia a recomposição é uma ação que prioriza o currículo, focando nas habilidades básicas gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC destinadas aos(as) alunos(as) que não tiveram acesso ao ensino durante a pandemia (RAMOS, 2022).

Em 2019 o mundo foi acometido pela disseminação de um vírus mortal, causador de uma infecção por síndrome respiratória aguda grave, o coronavírus 2 (SARS-Cov-2). Uma pandemia foi instaurada afetando a realidade de muitas pessoas ao redor do mundo. Em função da alta taxa de contaminação do vírus, as principais ações de enfrentamento regulamentadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) foram pautadas, principalmente, no distanciamento físico e confinamento domiciliar.

Essas medidas exerceram demasiado impacto na educação pública e privada em razão da impossibilidade de realização de atividades em espaços públicos e turmas coletivas, a exemplo, o processo natural de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Surgindo assim a necessidade de adesão ao ensino remoto, com a atualização de ferramentas tecnológicas digitais para o desenvolvimento da prática educacional. No entanto, esse processo escancara a realidade frágil da educação brasileira, tendo em vista que estudos recentes apontam dados alarmantes. De acordo com a revista Nova Escola (2022), cerca de 5 milhões de crianças e adolescentes não conseguiram ter acesso a nenhuma forma de educação em 2020, o primeiro ano letivo totalmente remoto.

De acordo com UNICEF e CENPEC (2021) 1,5 milhão de crianças não frequentaram a escola e 3,7 milhões não tiveram acesso a atividades escolares. Cabe destacar que o isolamento social não impediu totalmente a vivência dos processos de ensino e aprendizagem,





pois, houve a possibilidade da realização de tais práticas em ambientes domiciliares com a supervisão e orientação remota dos(das) profissionais da educação. No entanto, as práticas foram diretamente afetadas, uma vez que a camada menos favorecida da sociedade, sequer consegue ter acesso a recursos tecnológicos que possibilitem a vivência/fruição do ensino remoto (ROLIM, 2022).

Sabendo da importância da educação para o ser humano e do papel do(da) professor(a) na vida dessas crianças e adolescentes, surge a inquietação de entender melhor como está o processo pedagógico e metodológico por parte de professores(as) de Educação Física em tempos de retorno ao ensino presencial. Teremos como foco, aqui, docentes desse componente curricular, devido a necessidade de constituição de um universo simbólico de legitimação da Educação Física no currículo escolar (BRACHT, 2019), por ser um componente desvalorizado e pouco incluído nas ações formativas propostas pelo ambiente escolar, como é o caso da recomposição da aprendizagem.

Tendo em vista que a Educação Física tem função educacional e cultural possibilitando os mais diversos movimentos corporais, contribuindo também para bons níveis de aptidão física e conseqüentemente obtenção de bem-estar e qualidade de vida (NAHAS, 2017), indaga-se de que maneira, enquanto componente curricular, a Educação Física tem auxiliado no processo de recomposição da aprendizagem dos discentes em contexto de retomada ao ensino presencial em 2022?

A pesquisa teve por objetivo geral: identificar quais as estratégias metodológicas utilizadas pelos(as) professores(as) de Educação Física para atender a necessidade de recomposição da aprendizagem em meio à retomada do ensino presencial e de maneira específica relacionar os procedimentos mencionados pelos professores e professoras de Educação Física em face ao que está sendo debatido na literatura corrente sobre o processo de recomposição da aprendizagem.

O estudo busca contribuir para a análise pedagógica e metodológica abordada por esses docentes a fim de instigar reflexões sobre a importância da recomposição da aprendizagem, um processo educacional responsável por consolidar habilidades fundamentais para qualquer ser humano em formação e entender com quais ações a Educação Física está alinhada nessa perspectiva de oportunizar a plena capacidade desses(as) alunos(as), uma missão muito importante para a educação brasileira.





## METODOLOGIA

A referida pesquisa é caracterizada como uma pesquisa Quanti-qualitativa, exploratória, pois do método qualitativo se apropriou da investigação do comportamento, das crenças, valores, atitudes e do universo dos significados que os(as) professores(as) de Educação Física atribuem a suas práticas pedagógicas (MINAYO, 2009) como também utilizou elementos de abordagens quantitativas para aprofundar o entendimento e a exploração dos resultados (GIL, 2017).

Considerando a característica exploratória, investigou-se aspectos pedagógicos da realidade docente que ainda necessitam de mais análises, levando em consideração o contexto de retomada do ensino presencial, logo, esse tipo de estudo se apoia em revisões de literatura, para obter o máximo de fundamentos no momento em que o(a) pesquisador(a) decide se inserir no campo de estudo, utilizando-se da aplicação de formulário eletrônico com um dado grupo de professores(as) e registro detalhado das respostas fornecidas pelos mesmos, objetivando uma investigação com procedimentos mais sistematizados (GIL, 2008).

Os(As) participantes da investigação foram os(as) professores(as) de Educação Física da Secretaria de Educação - SEDUC que atuam no ensino fundamental II na rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte-CE. Os indivíduos foram contatados via rede social (*Whatsapp*) através de um grupo de docentes que atuam na rede, o grupo conta com 52 participantes, todos foram convidados a participar do estudo, no entanto, aderiram a pesquisa um total de 21 professores(as), sendo 13 homens (61,9%) e 08 mulheres (38,1%) em atividade laboral e enquadrados dentro dos critérios de inclusão para participação na pesquisa. Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: estar em efetiva regência de sala e ter atuado na educação básica de Juazeiro do Norte durante o período de ensino remoto e na retomada do ensino presencial.

Inicialmente realizou-se contato para a explicação dos objetivos da pesquisa e que a participação dos mesmos seria voluntária com as informações prestadas estando devidamente protegidas, assim como, todos têm total liberdade para deixar a pesquisa a qualquer momento que desejarem, direcionando-os quanto à necessidade de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE). Foram atendidas na pesquisa as normas éticas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde através da resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, que reconhece as especificidades éticas das pesquisas em ciências humanas e sociais, fornecendo assim a devida segurança à população da pesquisa.





O instrumento utilizado para produção das informações foi a ferramenta de formulário eletrônico construído a partir do Google, que contou com 13 perguntas abertas e fechadas que abordaram os objetivos propostos no estudo e foi enviado via *WhatsApp* através do grupo de professores(as) de Educação Física da SME/JN. O formulário trata-se de um instrumento que apresenta as vantagens do questionário e da entrevista e que em decorrência da pandemia de COVID-19 tornou-se uma das técnicas de coleta de dados mais eficientes, pelo fato de ser aplicado e respondido de forma on-line sem a necessidade de contato físico e por possibilitar dados facilmente tabuláveis e quantificáveis (GIL, 2017).

Os dados foram analisados mediante porcentagem descritiva e análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006) em que o tratar das informações serão exibidos por meio de gráficos e quadro síntese (MINASSE et al., 2022).

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA E A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS**

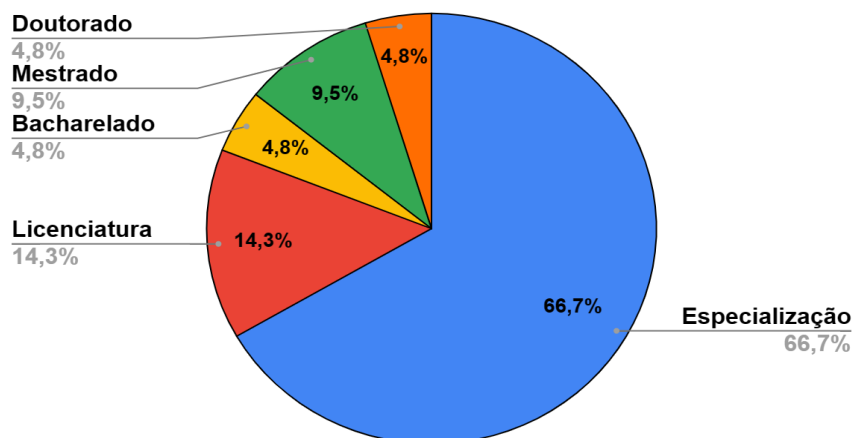
### **O Perfil Docente**

Com o intuito de efetuarmos o proposto em nosso TCLE no que se refere a segurança e sigilo em relação a identidade dos(as) professores(as) investigados(as) trataremos os sujeitos da pesquisa simplesmente pela letra P, inicial da palavra professor(a), acompanhada de um número de 01 a 21 de acordo com a sequência numérica de respostas obtidas através do formulário on-line, à exemplo: "P10".

Apresentaremos a seguir algumas características pessoais e profissionais desse agente transformador que é o(a) professor(a) de Educação Física, buscando analisar como o processo de recomposição da aprendizagem foi contemplado por um componente curricular específico. Identificando como percebem esse processo, de que forma receberam as informações sobre a necessidade desse trabalho de recomposição, se aderiram a recomposição da aprendizagem em suas aulas e de que maneira desenvolveram essas ações didático pedagógicas.

O gráfico 1 objetiva apresentar questões inerentes ao processo de qualificação docente, no que se refere aos estudos em níveis de pós-graduação.



**Gráfico 1** – Qualificação/Habilitações

**Fonte:** construção do autor.

O desenvolvimento do(da) professor(a) é um processo complexo, que vai além de uma perspectiva de aperfeiçoamento técnico, pois envolve aspectos da vida pessoal e profissional, bem como as políticas e contextos de ensino (DAY, 2001). Esse desenvolvimento e valorização passa pelas oportunidades e vivências em formações continuadas como também por meio de estudos em nível de pós-graduação Lato Sensu (Especialização) e Stricto Sensu (Mestrado/Doutorado).

Observa-se no gráfico I que 66,7% dos(as) professores(as) conseguiram chegar e lograr êxito no primeiro estágio pós formação inicial com a conclusão do curso de especialização, no entanto, apenas 4,8% o que corresponde a apenas um(a) professor(a) dentre os 21 entrevistados que realizou o doutorado, um estágio de pós-graduação renomado, mas ainda com acesso restrito por serem ofertadas poucas vagas nos mais variados programas. Isso nos remete a uma reflexão importante, como as políticas públicas de educação têm sido desenvolvidas para que a classe de professores(as) consiga acessar e permanecer em cursos dessa natureza vislumbrando os conhecimentos próprios da academia.

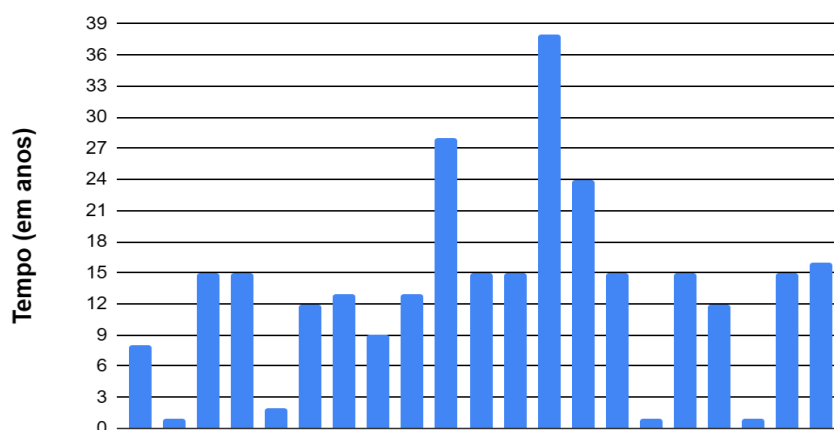
Outro aspecto importante de se ressaltar é uma questão que levanta debates, discussões históricas envolvendo os órgãos CREF/CONFEF em relação a qualificação de agentes educacionais e dos profissionais do bacharelado, essa regulamentação foi estabelecida pela lei nº 9.696 de 1998 que dispõe sobre a profissão e cria os respectivos Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREF).





A lei estabelece que para atuação na Educação Física escolar o(a) profissional tem que ter formação de nível superior em uma licenciatura em Educação Física, e para atuação nas acadêmicas e organizações afins que foquem no treinamento desportivo, o(a) profissional tem que buscar a formação nos cursos de bacharelado em Educação Física, não podendo o bacharel atuar na educação e o licenciado em academias e clubes, entendendo que a formação inicial é responsável por parte da qualificação e o desenvolvimento profissional adequado se faz necessário um melhor acompanhamento das instituições de ensino quanto a essas atuações, de modo a garantir a primazia do ensino de qualidade.

**Gráfico 2** – Tempo de serviço na educação básica em Juazeiro do Norte



**Fonte:** construção do autor.

Ao considerar o Gráfico 2, percebe-se que esses agentes educacionais tem vasta experiência no que se refere à atuação profissional docente, pois quinze professores(as) têm pelo menos 10 anos de tempo de serviço na educação básica de Juazeiro do Norte e somente seis professores(as) tem menos de 10 anos de atuação profissional na rede, sendo que destes dois(duas) professores(as) têm 08 e 09 anos nessa jornada, vale salientar que apenas três professores(as) tem menos de 02 anos de vínculo, pois são recém ingressos na rede através do concurso público regido pelo Edital N° 001/2019 de 20 de Março de 2019.

Outro aspecto interessante é a atuação de um(a) professor(a) com 38 anos de carreira docente, com idade e tempo de serviço apto a aposentadoria, no entanto, o(a) docente continua em exercício, o que denota prazer na continuidade na educação, muito semelhante aos relatos da história de vida da professora emérita tratado por Silva e colaboradores (2018)



em seu estudo, que aborda além do gosto pela carreira docente os fatores psíquicos trazendo apontamentos para o adoecimento atrelado a aposentadoria dessa professora.

## **Do Ensino Remoto ao Processo de Recomposição da Aprendizagem**

A pandemia demandou dos(as) profissionais da educação uma nova metodologia educacional, o ensino remoto, algo que se mostrou ineficaz no que se refere a consolidação das habilidades básicas, ditas prioritárias, pela falta de contato entre docente e discente no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem e pelo contexto social que pairava no mundo, altas taxas de inflação, doenças, mortes e fome, muitas são as famílias brasileiras que não tem acesso à internet ou a smartphones/computadores ferramentas tecnologias comumente utilizadas pelo ensino à distância (ROLIM, 2022).

Além da dificuldade pessoal de conseguir contratar serviços de internet, a população brasileira não conta com um plano nacional que fomente a disponibilização de acesso à internet (ROLIM, 2022). Tendo conhecimento dessa realidade as unidades escolares optaram por mesclar as metodologias de ensino e a organização das aulas em duas vertentes: síncronas e/ou assíncronas. A primeira modalidade requer uma transmissão ao vivo da aula, logo o ideal seria que professor(a) e aluno(a) conseguissem o acesso à internet a segunda opção, a aula assíncrona foi pensada justamente para amenizar as perdas e estreitar os laços entre a escola e o(a) estudante (família) pois o(a) docente disponibilizaria materiais didáticos (tarefas, vídeos, questionários, avaliações, textos) para que a escola buscasse entregar nas residências ou para que os(as) alunos(as) pudessem se deslocar até as escolas e recolher esses materiais.

É bem verdade que os(as) professores(as) utilizavam em suas práticas ambientes online, no entanto, não se esperava a necessidade de uma mudança exacerbada que os obrigasse a migração total para o ambiente virtual, (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Além disso a defasagem salarial impactou diretamente na forma de desenvolver seu trabalho de maneira digital, haja vista a necessidade da utilização de recursos tecnológicos, somado a isso a falta de preparo através de formações (SOUZA; MIRANDA, 2020) o que também foi responsável pelo cenário de defasagem da aprendizagem, com isso o ensino remoto emergencial não foi capaz de garantir o equilíbrio e os níveis satisfatórios de aprendizagem (ROLIM, 2022).





Segundo Feitosa e colaboradores (2020) o ensino remoto foi encarado como novidade da vida de muitos discentes, que tiveram acesso pela primeira vez em decorrência da pandemia, destacando as dificuldades de adaptação, problemas de conexão e a falta de interação oriunda do ensino presencial. Para Neves, Valdegil e Sabino (2021) todas essas questões escancaram a falta dos mais variados suportes a docentes e discentes imersos nesses processos decorrentes do início da pandemia e conseqüentemente do ensino remoto.

Tendo em vista toda essa realidade, na retomada das aulas presenciais surge o processo intitulado recomposição da aprendizagem, que visa recompor as habilidades iniciais que não foram adquiridas para então conseguir fazer com que o(a) aluno(a) obtenha uma progressão para os níveis subsequentes inerentes a cada unidade curricular. O Instituto Gesto em parceria com a Fundação Lemann desenvolveu um estudo em que aborda a temática - premissas inegociáveis para implementação de estratégias de recomposição de aprendizagem - onde apresenta alguns apontamentos importantes sobre esse processo inferindo que a

Opção pela denominação recomposição tem por objetivo jogar luzes sobre a realidade educacional brasileira, no momento em que a maioria das escolas está com aulas presenciais retomadas e num intenso movimento de entender e atuar nas lacunas de aprendizagem. Nesse sentido, recompor a aprendizagem pressupõe uma série de ações articuladas de reorganização pedagógica, com foco nas ações que atendem às necessidades de aprendizagem de todos os alunos (GUARALDO, 2022, p. 2).

Logo, ao elencar tal conceituação verifica-se que o verbo recompor é empregado com intuito de significar a necessidade de uma nova reorganização, reordenação das estratégias pedagógicas, e entendendo que através das experiências de sucesso relatadas em estudos internacionais priorizando uma compatibilidade com a realidade brasileira. O estudo traz à tona quatro aspectos que chama de premissas: arranjos didáticos, planejamento com foco em diferenciação pedagógica, avaliação para a aprendizagem e acolhimento para engajamento.

Os arranjos didáticos se referem a capacidade de identificar as necessidades específicas de cada discente em seus respectivos contextos para poder construir estratégias em tempos organizados e propícios a atender a particularidade da recomposição da aprendizagem, o planejamento com foco em diferenciação pedagógica remete ao planejar de acordo com os conhecimentos prévios e as possíveis defasagens que os(as) discentes apresentam de modo a ofertar uma resposta adaptada para as necessidades educativas dos(as) alunos(as) (GUARALDO, 2022).





A avaliação para a aprendizagem está pautada na aplicação de avaliações diagnósticas que culminam no fornecimento de dados/resultados utilizados para elaboração de ações didáticas, para planejar e replanejar de acordo com os objetivos de aprendizagem e o acolhimento para engajamento tem a premissa de garantir que os(as) estudantes recebam da escola a garantia de restabelecimento do vínculo que se perdeu com o ensino remoto e com a diferença nas habilidades que deveriam ser consolidadas, o acolhimento permite que se construam sentidos para o aprendizado que está sendo ofertado pela escola (GUARALDO, 2022).

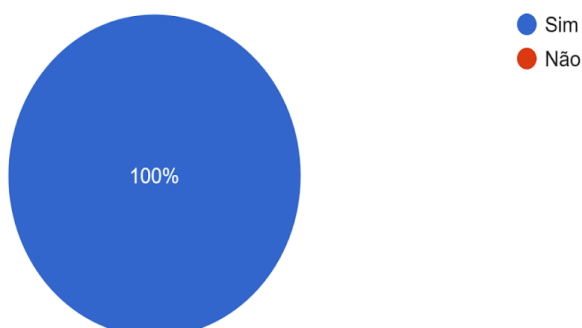
Atrelado às necessidades do acolhimento, temos no “pós-pandemia” o surgimento da ação do Busca Ativa Escolar, um mecanismo articulado que atua como ferramenta para mitigar a evasão escolar e o abandono à escola por parte dos(as) discentes (NOVAIS; MENDONÇA, 2021) atualmente para além da escola, essa ação conta com apoio e intervenção de órgãos importantes como o Ministério Público e o Conselho Tutelar que dão as mãos para lutar pela garantia do direito constitucional de que toda criança e adolescente possa estudar.

É certo que alguns problemas educacionais não surgiram em decorrência da pandemia de covid-19, a dificuldade de alfabetização na idade certa, a distorção idade-série, o comprometimento de habilidades de leitura e escrita e noções básicas de matemática, evasão escolar, falta de estímulo à leitura dentre outras dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas sempre existiram. No entanto, a pandemia e conseqüentemente o ensino remoto, solução utilizada como enfrentamento à necessidade de isolamento social, acabaram por agravar situações que já eram críticas.

Nesse cenário, indagamos os(as) docentes sobre a percepção que eles detêm acerca dessa realidade com a seguinte pergunta: na sua concepção existe uma defasagem na aprendizagem dos seus(suas) discentes e com isso a necessidade de um processo de recomposição da aprendizagem desses(as) estudantes?

**Gráfico 3** – Percepção quanto à necessidade de recompor a aprendizagem

21 respostas

**Fonte:** construção do autor.

Como podemos perceber no gráfico 3, todos(as) os(as) professores(as) têm conhecimento dessa realidade e acreditam na necessidade de uma intervenção pedagógica capaz de reparar as perdas.

Para tal o retorno ao ensino presencial na rede pública no município de Juazeiro do Norte iniciou de forma gradativa em meados de outubro de 2021, e somente no início do ano letivo de 2022 estando completa a retomada em todas as etapas de ensino, ao se deparar com uma defasagem gritante nas habilidades básicas dos estudantes, principalmente no tocante a leitura e escrita e matemática o programa intitulado “Educa Juazeiro” da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) se debruça sobre a necessidade de recomposição dessas aprendizagens.

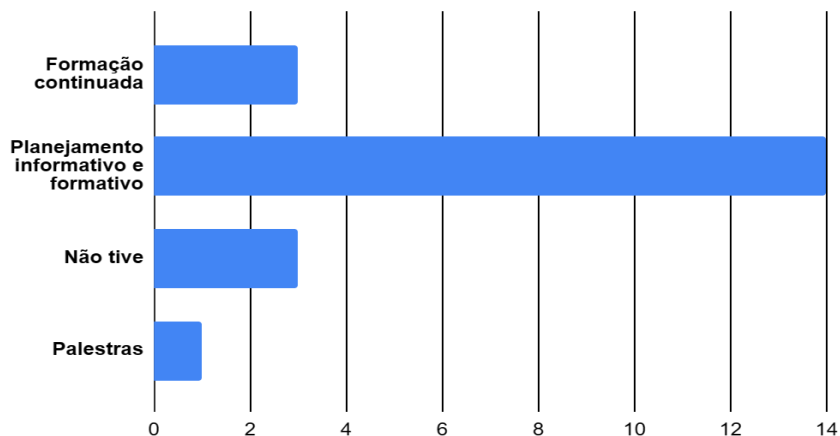
A mobilização foi fortalecida através de parcerias entre a SEDUC, a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 19) e o governo do Estado do Ceará por meio do programa Pacto pela Aprendizagem. As principais estratégias foram pautadas em avaliações diagnósticas, agrupamentos prioritários, reforço escolar com assistentes e professores(as) em situação de readaptados(as), teste de leitura, oficinas, projetos e interdisciplinaridade com foco na recomposição da aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento gradativo dos(as) discentes em situação crítica.

Mediante a existência de tais ações, os(as) professores(as) foram perguntados sobre as formas de acesso às informações referente ao processo complexo de recomposição



das aprendizagens e se atenderam a essa necessidade durante suas aulas. Os gráficos a seguir apresentam as fontes e o entendimento dos indivíduos com relação às investigações.

**Gráfico 4** – Formas de acesso a informações sobre o processo de recomposição da aprendizagem

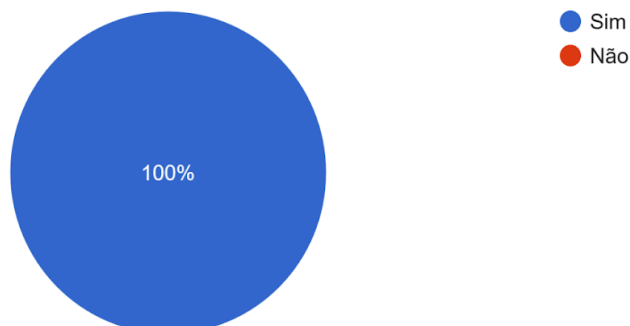


**Fonte:** construção do autor.

Como podemos constatar através do gráfico IV, grande parcela dos(as) investigados(as), mais precisamente quatorze professores(as) atribuem o acesso às informações pedagógicas aos planejamentos de cunho formativo e informativo que via de regra são desenvolvidos pela figura do(da) coordenador(a) pedagógico, um dos membros de uma gestão escolar com a premissa de se dedicar de maneira mais íntima aos aspectos pedagógicos numa unidade de ensino. Também buscamos verificar se os(as) docentes abordaram a recomposição nas suas aulas através da seguinte pergunta: você contemplou alguma forma de recomposição da aprendizagem dos estudantes durante suas aulas? Abordado no gráfico a seguir.

**Gráfico 5** – Atuação no processo de recomposição da aprendizagem

21 respostas

**Fonte:** construção do autor.

Com o indicativo de que o componente curricular Educação Física através dos(as) professores(as) teve acesso a uma realidade complexa, primeiro com o contato inicial com seus(suas) alunos(as) (percepção da defasagem das habilidades básicas), em seguida por meio dos planejamentos (informações sobre a realidade da educação na retomada do ensino presencial) da necessidade de recompôr as habilidades que não foram consolidadas com o ensino remoto e que houve um comprometimento em efetivar ações que pudessem de fato ajudar na recomposição das aprendizagens como manifesto no gráfico acima.

No intuito de percebermos quais metodologias foram utilizadas, averiguamos a partir da seguinte pergunta: quais estratégias metodológicas você adotou para concretizar esse processo de recomposição da aprendizagem dos(as) alunos(as)? As respostas serão detalhadas a partir do quadro I que faz uma síntese das afirmações.

**Quadro 1** – As metodologias utilizadas na recomposição das aprendizagens

Metodologias utilizadas	Respostas	Professores(as)
Revisão de conteúdos	08	P <sub>02</sub> , P <sub>03</sub> , P <sub>06</sub> , P <sub>13</sub> , P <sub>16</sub> , P <sub>18</sub> , P <sub>19</sub> e P <sub>20</sub>
Reforço/Interdisciplinaridade	04	P <sub>05</sub> , P <sub>09</sub> , P <sub>15</sub> e P <sub>21</sub>
Ludicidade	03	P <sub>04</sub> , P <sub>08</sub> e P <sub>10</sub>
Avaliação diagnóstica	03	P <sub>01</sub> , P <sub>14</sub> e P <sub>17</sub>
Atividades de cooperação	01	P <sub>11</sub>

**Fonte:** construção do autor.



O quadro 1 apresenta cinco metodologias: revisão de conteúdos, reforço escolar (desenvolvido de maneira interdisciplinar), ludicidade, avaliação diagnóstica e atividades de cooperação. A predominância nas afirmativas que enfatizam o uso da revisão de conteúdos com oito professores(as) informando que fizeram a utilização dessa metodologia se dá pelo fato de que a revisão é encarada como potencialidade no processo educacional, “[...] destacando que a revisão permite que os alunos tenham a oportunidade de tirar suas dúvidas sobre o conteúdo” (CHAVES; ALMEIDA; SILVA, 2022, p. 2).

Segundo Oliveira e Santos (2022, p. 1) essa metodologia de revisar é fundamental para “[...] retomar alguns conceitos importantes que são base para entender os próximos conteúdos”, ou seja, no processo de recomposição não é diferente haja vista que o foco da recomposição das aprendizagens é justamente consolidar habilidades básicas para então o(a) docente poder avançar para as habilidades mais complexas que também requerem conhecimentos básicos.

É notório que a pandemia de COVID-19 impactou de forma significativa no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, não somente referente aos aspectos de letramento como também da rotina familiar dessas crianças mas, no que se refere ao letramento Pagliarini e colaboradores (2022) entendem que é urgente a necessidade de políticas e estratégias que possam reparar esses danos e citam também o reforço escolar como mecanismo apto a transformar essa realidade, assim como na percepção de P15 e P21:

[...] Reforço com a aplicação de atividades de cunho interdisciplinar (principalmente de matemática e língua portuguesa em níveis básicos) têm sido abordadas durante algumas aulas (P15).

[...] Reforço para esses alunos, com a colaboração de todos os professores (P21).

Apesar da colocação com palavras distintas podemos observar que ambos fazem menção às duas perspectivas colocadas no quadro I, reforço e interdisciplinaridade que tem a premissa de enfatizar o trabalho de maneira que todos os componentes curriculares tenham um auxílio mútuo com foco no aprendizado dos alunos.

A ludicidade tem um caráter próprio e é comumente vinculada à Educação Física escolar assim como a recreação na educação infantil e nas primeiras séries dos anos iniciais do ensino fundamental, muitos são os(as) autores(as) que abordam a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem (MENDES et al., 2022; SILVA, 2022; OLIVEIRA; TEIXEIRA; COSTA, 2022; BARBIERI; PIRES, 2022). Na graduação em licenciatura em Educação Física muitos







são estudos que abordam essa característica da ludicidade e com esses conhecimentos consolidados esses profissionais põem em prática o uso de metodologias lúdicas com foco em recompor saberes.

Outro aspecto bem pertinente é a aplicação das chamadas avaliações diagnósticas, um mecanismo crucial para averiguar o nível de aprendizado dos(as) alunos(as), para então serem efetivadas as ações de intervenção, alguns dos(as) professores(as) citaram que realizaram em suas aulas a aplicação dessas avaliações e por fim um(a) docente citou que tem como objetivo a priorização de atividades de cooperação “Atividades mistas, em grupos e individuais, rodas de conversa; prática de esportes adaptados priorizando a cooperação” (P11).

Algo que transparece uma sensibilidade forte por parte desse(a) docente, haja vista que em um momento complexo de perdas no ambiente escolar e familiar, para esses(as) alunos(as) se faz necessário a extrema cooperação entre discentes, de modo que em nenhum momento venham a se sentir sozinhos na árdua caminhada que é a recomposição das aprendizagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa buscou analisar quais as estratégias metodológicas utilizadas pelos(as) professores(as) de Educação Física para atender a necessidade de recomposição da aprendizagem em meio à retomada do ensino presencial e de maneira específica identificando essas metodologias e refletindo (discutindo ou confrontando) sobre as metodologias utilizadas pelos(as) professores(as) de Educação Física em face ao que está sendo debatido na literatura corrente sobre o processo de recomposição da aprendizagem.

Observou-se uma primazia pelo trabalho de revisão dos conteúdos como principal metodologia em foco, nos mostrando que a profissão docente tende a buscar mecanismos metodológicos conhecidos para aplicar em situações de defasagem da aprendizagem, algo que acende um alerta, pois precisamos refletir acerca das causas dessa defasagem, buscar capacitações para então intervir de modo adequado a cada situação, em relação ao processo de recomposição da aprendizagem, os estudos nos mostram que as habilidades não foram consolidadas.

Logo, não se trata de uma recuperação de conteúdos ministrados anteriormente e sim a necessidade de recompor, iniciar novamente conteúdos que não foram aprendidos





mediante um processo histórico e único, a pandemia, em seguida temos menções sobre o reforço escolar e o trabalho de interdisciplinaridade sendo abordados, algo importante haja vista que as maiores perdas são na leitura e escrita no início da alfabetização, sendo dois aspectos primordiais em todo e qualquer componente curricular, assim como a aplicação de avaliações diagnósticas para mensurar os níveis de aprendizagem desses alunos.

Percebemos também o uso de metodologias mais tipicamente enfatizadas na Educação Física escolar, com atividades que abordam a ludicidade e a cooperação, essas reflexões aqui postas não tem o objetivo de inferir que as metodologias antes mencionadas são próprias da matemática e do português ou que a ludicidade e a cooperação só são abordadas na Educação Física, o intuito é despertar em outros cientistas a vontade de investigar de maneira mais esmiuçada a carreira docente e suas particularidades.

Todavia essa pesquisa explora apenas a realidade de professores(as) de Educação Física que atuam no ensino básico e público, em virtude disso são importantes novas pesquisas com essa mesma classe trabalhadora com formações diferentes da Educação Física e com atuações na educação básica privada, possibilitando novos entendimentos em relação a perspectivas diferentes, principalmente em se tratando de professores(as) de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia entre outros componentes curriculares também afetados mediante essa temática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIERI, Maiura dos Santos; PIRES, Cristiane Montagner. A ludicidade como pressuposto metodológico no processo de ensino-aprendizagem. **Revista ibero-americana de humanidades, ciências e educação**, v. 8, n. 8, p. 313-324, 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Resolução nº 510/2016, (24, maio 2016). Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRACHT, Valter. Os elementos constitutivos de uma teoria da educação física e o universo simbólico de legitimação. In: BRACHT, Valter. **Educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser**. Ijuí, RS: Unijuí, 2019.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.





CHAVES, Guilherme Silva; ALMEIDA, Adriana Correia; SILVA, Carlos Cezar da. Revisão de conteúdo: um relato de experiência obtido no Residência Pedagógica. In: ENCONTRO DAS LICENCIATURAS - EDUCAÇÃO EM FOCO, 7, 2022. **Anais...** Inconfidentes, MG: Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, 2022.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

FEITOSA, Murilo Carvalho e colaboradores. Ensino remoto: o que pensam os alunos e professores? In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), 5, 2020. **Anais...** João Pessoa, PB, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARALDO, Sônia Regina. **Recomposição da aprendizagem:** dialogando sobre as práticas de implementação. São Paulo: Instituto Gesto, 2022.

JUAZEIRO DO NORTE. **Edital de nº 001/2019.** Diário Oficial do Município nº 4948/2019 [Concurso Público]. Juazeiro do Norte: Órgão oficial do município, 2019.

MENDES, Ijosiel e colaboradores. A importância da ludicidade no processo de ensino aprendizagem. **Revista científica multidisciplinar**, v. 3, n. 12, p. 1-11, 2022.

MINASSE, Maria Henriqueta Sperandio Garcia Gimenes e colaboradores. Turismo, gastronomia & pesquisa científica: uma análise descritiva dos Grupos de Pesquisa CNPq. **Revista iberoamericana de turismo**, v. 12, n. 1, p. 139-161, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, n. 34, p. 351-364, 2020.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida:** conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 7. ed. Florianópolis, SC: Autor, 2017.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; VALDEGIL, Daniel de Assis; SABINO, Raquel do Nascimento. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: o estado da arte. **Revista do Pemo**, v. 3, n. 2, p. 1-17, 2021.

NOVAIS, Edcleide da Silva Pereira; MENDONÇA, Daelcio Ferreira Campos. Fora da escola não pode! busca ativa escolar na pandemia. **Revista latino-americana de estudos científicos**, v. 2, n. 10, p. 191-200, 2021.





OLIVEIRA, A. S.; SANTOS, K. L. RELATO DE EXPERIÊNCIA: O uso de modelos didáticos construídos com massinha de modelar como proposta de revisão do conteúdo de citologia. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 10, SEMINÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO DO IFNMG, 2, 2022. **Anais...** Diamantina, MG: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, 2022.

OLIVEIRA, Islânia; TEIXEIRA, Magda Vanessa; COSTA, Noelle. A importância da ludicidade na educação infantil. **Campo do saber**, v. 8, n. 1, p. 61-72, 2022.

PAGLIARINI, Ariadne Carla Fagotti e colaboradores. Impactos da pandemia no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. **Conjecturas**. v. 22, n. 12, p. 272-280, 2022.

RAMOS, Maria Luiza. Recomposição das aprendizagens: por que fazer e o que significa? **Revista nova escola**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<https://eloseducacional.com/educacao/recomposicao-das-aprendizagens/>>. Acesso em: 14 out. 2022.

ROLIM, Ronnielle Cabral. Impactos do ensino tradicional durante a retomada das aulas presenciais. **Revista científica multidisciplinar**, v. 3, n. 4, p. 1-9, 2022.

SILVA, Luana Jaqueline da e colaboradores. Carreira docente educação física: história de vida de uma professora emérita. **Movimento**, v. 24, n. 1, p. 199-214, 2018.

SILVA, Núbia Maria da. **A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem na educação infantil**. 2022. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos. Gama, DF, 2022.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Revista da Universidade Federal de Roraima**, v. 4, n. 12, p. 81-89, 2020.

UNICEF, Brasil; CENPEC, Educação. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação. 2021 Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>>. Acesso em: 14 out. 2022.

#### **Dados do primeiro autor:**

Email: lourenco-nunes@hotmail.com

Endereço: Rua Santa Inês, 160, Franciscanos, Juazeiro do Norte, CE, CEP: 63020-200, Brasil.

Recebido em: 19/01/2023

Aprovado em: 11/07/2023

#### **Como citar este artigo:**

SILVA, Lourenço Nunes Batista. Educação física e recomposição da aprendizagem na retomada do ensino presencial em um município do Cariri cearense. **Corpoconsciência**, v. 27, e.14907, p. 1-18, 2023.





## **EFEITOS DO ISOLAMENTO SOCIAL NOS COMPORTAMENTOS DE CORREDORES DE RUA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

### **EFFECTS OF SOCIAL ISOLATION ON THE BEHAVIORS OF STREET RUNNERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC**

### **EFFECTOS DEL AISLAMIENTO SOCIAL SOBRE EL COMPORTAMIENTO DE LOS PASILLOS DE CALLE DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19**

**Thamires Silva Campos**


<https://orcid.org/0000-0002-5970-9853> 


<http://lattes.cnpq.br/3570482405108881> 

Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

[thamirescamposedf@gmail.com](mailto:thamirescamposedf@gmail.com)

**Raphaella Leticia da Costa e Silva Magalhães**


<https://orcid.org/0000-0002-4635-3974> 


<http://lattes.cnpq.br/5539356451601054> 

Federação de Atletismo de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

[raphaellaleticia@gmail.com](mailto:raphaellaleticia@gmail.com)

**Tomires Campos Lopes**

<https://orcid.org/0000-0002-4532-7045> 

<http://lattes.cnpq.br/5052716297920478> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

[tomires10@gmail.com](mailto:tomires10@gmail.com)

#### **Resumo**

Se configurando como uma das disciplinas do atletismo, as corridas de rua são um fenômeno esportivo que se encontrava em franca ascensão, mas que sofreram o duro golpe da paralisação diante da pandemia da Covid-19. Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi avaliar estes efeitos em corredores de rua nas variáveis treinos, alimentação, peso corporal e sono. Usou-se, como instrumento de coleta, um questionário virtual, que foi disponibilizado nas redes sociais de assessorias esportivas e federações de atletismo brasileiras, que foi analisado estatisticamente pelo teste de comparações de Mann-Whitney. Os resultados mostraram que as principais variáveis afetadas foram o peso, o treino e a alimentação. Houve alteração na comparação antes/depois na percepção de peso (p 0,017), atitudes quanto ao peso (p 0,003), intensidade de treino e no número de dias de treino (p 0,001), no material utilizado (p <0,001) e no uso de dieta (p 0,003). Ficou demonstrado que o isolamento social provocou interferências em variáveis sensíveis do treinamento de corredores de rua que podem alterar suas performances, portanto, merecem interferências das equipes de acompanhamento quanto às orientações destes atletas em seus treinamentos.

**Palavras-chave:** Pandemia; Covid-19; Corredores de Rua; Atletismo; Isolamento.

#### **Abstract**

Configuring as one of the disciplines of athletics, street running is a sports phenomenon that was on the rise, but that suffered the severe impact of the shutdown in the face of the Covid-19 pandemic. In this way, the aim of the research was to measure these effects in street runners in the variables training, diet, body weight and sleep. A virtual questionnaire was chosen as the collection instrument and was available on the social networks of sports advisors and Brazilian athletics federations, statistically analyzed by the Mann-Whitney comparison test. The results showed that the main variables affected were weight, training, and nutrition. There were changes in the before/after comparison in weight self-perception (p 0.017), attitudes concerning weight (p 0.003), training intensity and number



of days of training ( $p < 0.001$ ), material used ( $p < 0.001$ ) and the use of diet ( $p < 0.003$ ). It was evidenced that social isolation caused interferences in sensitive variables of the training of street runners that can modify their performances, therefore, they require interference from the monitoring teams in terms of the orientations of these athletes in their training.

**Keywords:** Pandemic; Covid-19; Street Runners; Athletics; Isolation.

### Resumen

Configurada como una de las disciplinas del atletismo, la carrera callejera es un fenómeno que estaba en alza como fenómeno deportivo, pero que sufrió el duro golpe de la parálisis ante la pandemia del Covid-19. Así, el objetivo de la investigación fue evaluar estos efectos en corredores de calle en las variables entrenamiento, nutrición, peso corporal y sueño. Se utilizó como instrumento de recogida un cuestionario virtual que se puso a disposición en las redes sociales de los servicios de asesoramiento deportivo y de las federaciones brasileñas de atletismo y se analizó estadísticamente mediante comparaciones a través de la prueba de Mann-Whitney. Los resultados mostraron que las principales variables afectadas fueron el peso, el entrenamiento y la nutrición. Hubo un cambio en la comparación antes/después, en la percepción del peso ( $p < 0,017$ ), las actitudes sobre el peso ( $p < 0,003$ ), la intensidad del entrenamiento y en el número de días de entrenamiento ( $p < 0,001$ ), en el material utilizado ( $p < 0,001$ ) y en el uso de la dieta ( $p < 0,003$ ). Fue demostrado que el aislamiento social provocó interferencias en variables sensibles del entrenamiento de los corredores de calle, lo que puede alterar sus rendimientos que, por lo tanto, merecen interferencias de los equipos de acompañamiento y orientación de estos atletas en el control del entrenamiento.

**Palabras clave:** Pandemia; Covid-19; Corredores Callejeros; Atletismo; Aislamiento.

## INTRODUÇÃO

O atletismo se configura no desenvolvimento de atividades que são marcadas pelo uso das habilidades básicas do ser humano de andar, correr, saltar e arremessar. A partir desta caracterização, a modalidade se organiza para transformar estas habilidades em grupos de provas de marcha, corrida, saltos e arremessos (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ATLETISMO, 2020b; MANOEL et al., 2015).

No contexto dos grupos de provas, as corridas de rua, que ocorrem desde tempos remotos, vieram a se configurar como um dos fenômenos esportivos de maior adesão mundial, independente das condições climáticas, das altitudes ou dos relevos das cidades. Se trata de um espetáculo capaz de atrair milhares de pessoas praticantes ou espectadores mundo afora (ALBUQUERQUE et al., 2018; SALGADO; CHACON-MIKAHIL, 2006).

Dentre os corredores, muitos se especializaram e tomaram este fenômeno como um estilo de vida, para seu lazer ou como fonte de renda (EUCLIDES; BARROS; COÊLHO, 2016). Os motivos são diversos, como competência técnica e aptidão física (GUEDES; SILVÉRIO NETTO, 2013), saúde (INTERDONATO et al., 2008), lazer (FRANCO, 2010), prazer e controle de estresse, sendo que mulheres buscam um corpo mais atraente (ALENCAR et al., 2007). Mas, independentemente do tempo de prática em corridas, a maioria dos corredores procura mesmo é saúde, prazer e controle de estresse, respeitando essa ordem de motivação (BALBINOTTI et al., 2015).





Neste sentido, e considerando que existe em algum lugar do mundo uma corrida acontecendo quase todos os dias, ou mais de uma por dia, atletas vieram a se profissionalizar, fazendo desta vertente do atletismo seu principal trabalho. Estes atletas buscam nos calendários das federações da modalidade as provas mais rentáveis e de maiores possibilidades de ascensão. Desta forma, organizam suas periodizações para obter êxitos naquelas que melhor atendem aos seus objetivos (DANIELS, 2013).

Acredita-se que, para periodizar um treinamento, o atleta e seu treinador precisam contar com um tripé básico, que se configura em exercício, alimentação e sono (BOMPA, 2001; LIMA, 2015). Contudo, essa premissa só se consolida em situações de normalidade que permitam ao treinador planejar o treinamento com base no trabalho diário de seu atleta (DANIELS, 2013). Todavia, em 2020, estas condições foram prejudicadas em função do aparecimento da pandemia de Covid-19, que paralisou todas as atividades mundo afora (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020), afetando diretamente as competições e os treinamentos, se estendendo ao Brasil (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ATLETISMO, 2020A; LIY, 2020), confinando as pessoas em seus lares, com a finalidade de proteção à vida.

Dessa forma, as planilhas de treinamento sofreram drásticas interferências, visto que os espaços específicos das atividades se baseiam no desenvolvimento de corridas que ocorrem ao longo da semana. Assim, com o lançamento de decretos impedindo a circulação de pessoas nas cidades, e com a consequente interdição das vias, o choque foi muito grande para os atletas corredores de rua (BRASIL, 2020; CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ATLETISMO, 2020a). Eventos que faziam parte dos objetivos das periodizações foram cancelados em todo o mundo, tanto nas corridas de resistência, como naquelas de ultra resistência (SCHEER et al., 2021).

A partir desta condição extremamente inusitada, indagamos se haveria prejuízos ao tripé do treinamento e quais as soluções criadas para o enfrentamento desta situação de isolamento?

Portanto, o objetivo do presente estudo foi avaliar os efeitos do isolamento no estilo de vida de corredores de rua durante a pandemia de Covid-19 e comparar as condições, antes e durante o isolamento, quanto aos treinos, alimentação, peso corporal e sono dos corredores.





## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Tipo de Estudo, Amostra, Instrumento e Procedimentos

Quanto ao tipo de estudo, o desenho de pesquisa utilizado foi transversal descritivo/correlacional quantitativo.

A amostra da pesquisa foi formada por participantes de corridas de rua, de ambos os sexos, com idade a partir dos dezoito anos.

Como instrumento de pesquisa, foi elaborado um formulário *online*, diretamente no Google Docs™, cujo *link* foi enviado eletronicamente às pessoas que praticam corridas de rua, através de suas assessorias e das federações estaduais de atletismo do Brasil.

Os participantes foram convidados a preencherem um questionário, onde as perguntas eram relacionadas aos treinos, à alimentação, ao peso corporal e ao sono dos corredores. O consentimento foi informado no início da pesquisa *online*.

### Técnica e Instrumento de Coleta de Dados

O questionário foi elaborado e dirigido por uma equipe de pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sendo composto por 75 perguntas, divididas em duas seções. A primeira seção, construída pelos autores, avaliou aspectos sociodemográficos (8 questões), a caracterização quanto ao tipo de corredor (11 questões) e a rotina de treinos (14 questões). Já a segunda, abordou o peso corporal e a alimentação, baseados no *National College Health Risk Behavior Survey*, através de 20 questões (FRANCA; COLARES, 2010), e o sono, baseado no Índice de Qualidade de Sono de Pittsburgh (PSQI), também com 20 questões (BERTOLAZI, 2008). Todas as questões da segunda seção foram apresentadas de forma diferencial, a serem respondidas diretamente na sequência em relação às condições de confinamento "antes" e "durante".

A pesquisa incluiu uma página introdutória, que descrevia os antecedentes e os objetivos da pesquisa, as informações éticas para os participantes, bem como os aspectos da segurança dos dados e seu uso para fins acadêmicos.

As respostas dos participantes foram anônimas e confidenciais, de acordo com a política de privacidade do Google (<https://policies.google.com/privacy?hl=en>). Os







participantes puderam interromper a participação no estudo e deixar o questionário em qualquer estágio antes do processo de envio; se assim fosse, suas respostas não seriam salvas. As respostas foram salvas apenas clicando no botão "Enviar" fornecido no formulário. Os participantes foram solicitados a serem honestos e tão precisos quanto possível em suas respostas, conforme estudo semelhante (AMMAR et al., 2021).

O universo foi composto por atletas corredores de rua de qualquer parte do país, independente da faixa etária ou do gênero. O *link* foi enviado a grupos e assessorias de corridas de rua, como também para as federações estaduais de atletismo do Brasil, no período de março a julho de 2020. A forma de adesão foi voluntária. Os participantes tiveram acesso a um termo de consentimento livre e esclarecido, disponível no próprio *link*, ao qual deveriam se posicionar quanto à sua participação. O projeto foi cadastrado na Universidade Federal de Mato Grosso, sob o número 198/2020.

### **Análise de Dados**

Para a análise estatística, os dados foram testados quanto à sua distribuição através do teste de *Shapiro-Wilk*. Para as distribuições não paramétricas, foi utilizado o teste de *Mann-Whitney*, realizando as comparações quanto às variáveis de estudo antes e durante a pandemia.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Foram preenchidos 123 questionários sobre os efeitos do isolamento no estilo de vida de corredores de rua durante a pandemia de Covid-19 e sua influência nos treinos, na alimentação, no peso corporal e no sono desses atletas.

Os resultados mostram uma característica da amostra com uma quantidade maior de homens respondendo ( $n=85 - 69,1\%$ ), com média de idade de 39,8 anos, enquanto o número de mulheres foi de 38 (30,9%), com média de idade 40,7 anos. O estado civil da amostra foi de casado(a)/união estável ( $n=77 - 62,6\%$ ), solteiro(a) ( $n=35 - 28,5\%$ ), divorciado(a)/separado(a) ( $n=9 - 7,3\%$ ) e viúvo(a) ( $n=2 - 1,6\%$ ). O grau de escolaridade foi de 87 respondentes com ensino superior (70,7%), 10 com mestrado (8,1%), 4 com doutorado e pós-doutorado (3,3%), 16 com ensino médio (13,0%) e, por fim, 6 com ensino fundamental (4,9%). A Tabela 1 demonstra a comparação, antes e durante a pandemia, das variáveis de estudo peso, treino, alimentação e sono.



**Tabela 1** – Comparações dos efeitos do isolamento em corredores de rua

Variáveis	Mediana	25%	75%	p-valor
<b>Peso</b>				
Percepção de peso antes da pandemia	3	3	4	0,017*
Percepção de peso durante a pandemia	4	3	4	
Atitude quanto ao peso antes da pandemia	1	1	3	0,003*
Atitude quanto ao peso durante a pandemia	3	1	3	
<b>Treino</b>				
Intensidade de treino antes da pandemia	4	3	4	0,001*
Intensidade de treino durante a pandemia	2	1	3	
Número de dias de treino antes da pandemia	3	3	5	0,001*
Número de dias de treino durante a pandemia	3	2	4	
Material utilizado antes da pandemia	1	1	2	<0,001*
Material utilizado durante a pandemia	2	1	3	
<b>Alimentação</b>				
Consumo de frutas antes da pandemia	1	1	2	0,228
Consumo de frutas durante a pandemia	1	1	2	
Consumo de salada antes da pandemia	1	1	2	0,128
Consumo de salada durante a pandemia	1	1	2	
Consumo de fast-food antes da pandemia	2	1	2	0,251
Consumo de fast-food durante a pandemia	2	1	2	
Uso de dieta durante a pandemia	1	1	3	0,003*
Uso de dieta antes da pandemia	1	1	2	
<b>Sono</b>				
N vezes que acordou à noite antes da pandemia	2	2	3	0,063
N vezes que acordou à noite durante a pandemia	2	2	3	
N vezes ida ao banheiro à noite antes da pandemia	2	2	3	0,294
N vezes ida ao banheiro à noite durante a pandemia	3	2	3	
Uso de medicamentos para dormir antes da pandemia	1	1	1	0,693
Uso de medicamentos para dormir durante a pandemia	1	1	1	
Dificuldades para se manter alerta antes da pandemia	1	1	2	0,589
Dificuldades para se manter alerta durante a pandemia	1	1	2	
Qualidade do sono antes da pandemia	2	1	2	0,116
Qualidade do sono durante a pandemia	2	1	2	

**Legenda:** Inicialmente foi realizado o teste de Shapiro-Wilk para testar a normalidade, posteriormente, Mann-Whitney para comparar os efeitos do isolamento nas variáveis de estudo, significância de 5%.

\* Estatisticamente diferente para variáveis peso, treino e alimentação.

**Fonte:** construção dos autores.



Os resultados revelam que as interferências do isolamento provocado pela pandemia na vida de corredores de rua se deram no cuidado com o peso dos participantes, alterando suas percepções. Para esta variável, o questionário previa valores de classificação da percepção da seguinte forma: 1 - muito abaixo do peso, 2 - levemente abaixo do peso, 3 - no peso certo, 4 - levemente acima do peso e 5 - muito acima do peso. Nota-se que foi encontrada diferença significativa, saindo da condição de “no peso certo” para “levemente acima do peso”. Também, se observa diferença significativa na atitude dos corredores quanto ao peso, saindo da condição de buscar a perda de peso para manter o peso, sendo que as variáveis de comparação eram 1 - perder peso, 2 - ganhar peso, 3 - manter peso e 4 - fazer nada.

Relacionado à percepção de peso, uma pesquisa com 3.666 participantes, realizada na Itália, também encontrou alterações neste aspecto em 45% da amostra para maior ganho de peso (CREMASCO et al., 2021), indo ao encontro dos achados deste estudo. Quanto à atitude para realização de atividade física relacionada ao controle do peso corporal, uma pesquisa realizada no Brasil, que contou com 16.440 respondentes, evidenciou que o desafio para a prática de exercícios físicos se mostrou possível para 40% da população durante a pandemia de Covid-19, sendo compatível com a média nacional em contexto de normalidade (BEZERRA et al., 2020). Dessa forma, a manutenção do peso encontrada em nossos achados é corroborada com os resultados da pesquisa nacional.

A variável treino também sofreu interferência com o isolamento social, nos aspectos da intensidade, número e material utilizado para treinar. Quanto à intensidade, os participantes podiam optar entre a intensidade menor (1) e maior (5). Os resultados mostram que houve diferença entre antes da pandemia e durante, saindo de uma intensidade maior para menor. Em relação ao número de dias de treino, a alteração se mostrou através de uma diminuição de três a cinco dias, indo para dois a quatro dias durante a semana. Quanto ao material utilizado para a realização das atividades do treino, os participantes podiam optar entre os específicos para a prova do atletismo, denominados de corrida de rua (1), adaptado (2) e nenhum (3). Os resultados mostram que houve uma migração do uso de material específico para o treinamento para a corrida, indo para material adaptado ou nenhum.

Uma pesquisa realizada nos Estados Unidos avaliou, dentre outros fatores, o volume de corrida no ano anterior até o período durante as restrições pelo isolamento social. Participaram 1.146 corredores, com maioria feminina e com idade média de 35 anos. Os resultados revelaram aumento do volume de treinamento, mas com diminuição da





intensidade, além do aumento do risco de lesões. Os americanos participantes relataram menos treinos, isto é, intervalos de sprint e menos motivos para treinar (DEJONG; FISH; HERTEL, 2021). Estes resultados vão ao encontro ao nosso achado, pois, na pesquisa, também observamos uma diminuição na intensidade do treino, mas não em relação ao volume, pois o número de dias de treino encontrados em nosso estudo diminuiu entre os participantes da pesquisa.

Também naquele país, foi realizado um estudo em que os participantes eram pessoas jovens que praticam corrida de longa distância, incluindo *cross-country* em equipe/clube, atletismo (distâncias  $\geq 800\text{m}$ ), corridas de rua ou corrida recreativa, buscando determinar se as restrições de distanciamento social durante a pandemia de Covid-19 de 2020 influenciaram os hábitos de treinamento, lesões e o comportamento de busca por cuidados em jovens corredores de longa distância. Os resultados mostraram que houve uma diminuição significativa, tanto no treinamento, quanto nas lesões nos corredores pesquisados. Para os pesquisadores, os resultados mostraram que os jovens corredores passaram a realizar corridas de menores distâncias por semana, menos corridas por semana e menos corridas longas por semana. Com isso, verificou-se um menor número de lesões e menos lesões por 1.000 quilômetros, durante o período de isolamento (BAZETT-JONES et al., 2020). São achados que corroboram com o nosso estudo, no que diz respeito à diminuição de intensidade e ao número de dias para a prática dos treinamentos de corridas.

Na África do Sul, berço das corridas de rua e mãe dos maiores atletas no segmento de corridas de rua do mundo, uma pesquisa observou que também lá houve um declínio do número de prática das corridas durante o período de bloqueio em razão da pandemia de Covid-19, mas os atletas esperavam o retorno das corridas com certa brevidade, por isso continuaram treinando sozinhos, diariamente, mas com intensidade moderada, por um tempo de 30 a 60 minutos ao dia, demonstrando que as rotinas de treinamento sofreram alteração apenas na intensidade e na ausência e orientação de um treinador (PILLAY et al., 2020). Mais uma vez, correspondem com os resultados de nossa pesquisa.

Entretanto, um estudo realizado na Holanda, em que 2.586 corredores participaram, revelou que 93,9% dos participantes continuaram correndo durante o bloqueio, sem alterações nas variáveis médias de treinamento semanais. Contudo, parte dos participantes apresentou sintomas sugestivos para Covid-19, sendo que, destes, dez testaram positivo e dois deram entrada no hospital para se internar (CLOOSTERMAN et al., 2021). Este





resultado se contrapõe aos dados de nossa pesquisa quanto ao volume de treinamento para as corridas, mostrando que houve, entre os corredores daquele país, uma outra maneira de enfrentar a pandemia, se mantendo ativos e praticando corrida. O estudo daquele país não deixa claro os locais, as formas de prática e os cuidados de biossegurança assumidos pelos corredores e seus treinadores.

Considerando que a atividade física tem resultados auxiliares na proteção ao praticante contra a doença da Covid-19 (BEZERRA et al., 2020; SCARTONI et al., 2020; STEELE et al., 2021), as adaptações dos corredores de rua para se conservarem ativos em seus treinamentos, seja para fins de competição, ou para manutenção da saúde, levaram os atletas a se reinventarem para se adaptarem às condições do confinamento, visto que parte dos equipamentos ficaram em locais que foram fechados para atletas e seus treinadores, como os clubes e academias.

Nossos resultados mostraram que o uso de material foi negativamente afetado durante a pandemia, partindo dos específicos para os alternativos. Tal mudança está relacionada, possivelmente, ao papel significativo que a modalidade atletismo exerce na vida do praticante, com sua diversidade de provas, que se realizam em uma variabilidade de ambientes, fazendo com que o corredor explore outras variáveis possíveis relacionadas ao desempenho na corrida (THUANY et al., 2021).

Um estudo multicêntrico, realizado em diversas línguas, visou determinar a relação entre o bloqueio provocado pelo coronavírus e a motivação e a intenção de continuar treinando, demonstrando que os praticantes de corrida de rua, assim como outras pessoas que praticam atividades de resistência, mostraram intenção em continuar praticando as provas que faziam antes do período da pandemia. Dessa forma, adaptaram seus comportamentos de treinamentos de resistência, na tentativa de manter o envolvimento em comportamentos positivos de saúde, lançando mão de adaptações, tanto no local, quanto nos tipos de treinamentos realizados (STEELE et al., 2021). Isso demonstra uma relação direta com nosso estudo, que evidenciou este tipo de comportamento na amostra pesquisada.

A variável alimentação só mostrou diferença no aspecto do uso de dieta para manter peso. Para avaliar este aspecto, os participantes tinham como opção as alternativas nenhuma vez (1), uma vez (2), duas vezes (3) ou três ou mais vezes (4). Nota-se que a dieta foi diminuída, com a intenção de se manter o peso durante o período de pandemia. Para os aspectos de consumo, frutas, saladas e *fast-food* se mostraram inalterados.





Uma pesquisa encaminhada por uma universidade americana buscou determinar mudanças percebidas durante a pandemia em comportamentos de saúde relacionados ao peso, evidenciando que houve uma diminuição do consumo de frutas e vegetais e um aumento do consumo de alimentos processados (RUPP; FRIEL, 2021). Ainda, 35 organizações de pesquisa, da Europa, Norte da África, Ásia Ocidental e Américas, realizaram um estudo com o objetivo de elucidar as consequências comportamentais e de estilo de vida das restrições da pandemia de Covid-19. Os resultados mostraram que o consumo de alimentos e os padrões de refeição foram alterados negativamente, em um sentido comprometedor da saúde das pessoas (AMMAR et al., 2020).

Contudo, na Espanha, uma pesquisa foi realizada com a intenção de observar a interferência do bloqueio na vida de pessoas pelo período de 48 dias, não encontrando alterações para o risco de desenvolver transtornos alimentares (MARTÍNEZ-DE-QUEL et al., 2021), indo, portanto, ao encontro de nossa pesquisa.

A variável sono não sofreu interferências durante a pandemia nos aspectos estudados para os praticantes de corridas de rua da atual pesquisa, contrariando os achados da pesquisa relacionada a 41 instituições de pesquisa da Europa, Ásia, África e Américas, que, utilizando o Índice de Qualidade do Sono de Pittsburgh (PSQI), revelou que o bloqueio da Covid-19 levou a uma diminuição significativa do bem-estar mental e da qualidade do sono (todos  $p < 0,001$ ) (TRABELSI et al., 2021). Este padrão se repetiu para corredores sul-africanos, que tiveram seus padrões de sono mudados significativamente (PILLAY et al., 2020). Também, entre os corredores participantes de outra pesquisa, ficou evidenciada a piora na qualidade do sono, entre outras consequências do isolamento (GUILHERME et al., 2020), fato que também foi observado em estudantes universitários chineses (ZHANG et al., 2020).

Como limitações para o presente estudo, apontamos os problemas para comparar tipos de corredores, bem como as características regionais durante a pandemia, dada a maneira como o instrumento foi produzido e as dificuldades de acesso a estes praticantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19 impôs significativas alterações nos hábitos das pessoas em todo o mundo. Estas mudanças foram responsáveis por estagnações nos processos competitivos de atletas de todas as modalidades esportivas. Entre





os corredores de corridas de rua também houve um impacto, pois houve interferências nos hábitos normais de corridas, impostas pelos bloqueios necessários para conter esta doença.

Entre os participantes da atual pesquisa, as principais variáveis afetadas foram o peso, o treino e a alimentação. A percepção e a atitude em relação ao peso se deslocaram para um sentido negativo em relação ao período anterior à pandemia, mostrando que a condição atlética dos participantes se tornou uma preocupação que antes não existia, pois, a rotina de treinos se encarregava de manter o corpo em padrões aceitáveis para atletas.

Também, a própria rotina de treino foi impactada, no que diz respeito à intensidade, à quantidade de dias de realização e ao material utilizado. Este fato revela que os hábitos de corrida se mantiveram presentes nas memórias dos corredores, que buscaram alternativas para continuar a desenvolver os comportamentos de corrida, apesar da pandemia de Covid-19, mas com dificuldades para serem desenvolvidas.

A pandemia impôs alterações na dieta dos corredores de rua participantes da pesquisa, talvez como uma espécie de monitoramento da capacidade atlética apresentada antes do bloqueio que impôs a diminuição da rotina de treino.

Dessa forma, ficou evidente que os efeitos do isolamento no estilo de vida de corredores de rua, durante o período da pandemia de Covid-19, puderam alterar suas performances, caso medidas não tenham sido tomadas pelas equipes de acompanhantes dos atletas participantes da pesquisa, a fim de controlar as variáveis de treinamento com adaptações, permitindo um redirecionamento dentro das condições de isolamento social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Diogo Barbosa e colaboradores. Corrida de rua: uma análise qualitativa dos aspectos que motivam sua prática. **Ciência e movimento**, v. 26, n. 3, p. 88-95, 2018.

ALENCAR, Marcos Alencar Abaide e colaboradores. Dimensões motivacionais de atletas corredores de longa distância: um estudo descritivo-comparativo segundo o sexo. **Coleção pesquisa em educação física**, v. 6, n. 2, p. 73-80, 2007.

ALENCAR, Marcos Alencar Abaide e colaboradores. Perfis motivacionais de corredores de rua com diferentes tempos de prática. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 37, n. 1, p. 65-73, 2015.

AMMAR, Achraf e colaboradores. Effects of Covid-19 home confinement on eating behaviour and physical activity: results of the ECLB- Covid-19 International online survey. **Nutrients**, v.





12, n. 1583, p. 13-19, 2020.

AMMAR, Achraf e colaboradores. Effects of home confinement on mental health and lifestyle behaviours effects of home confinement on mental health and lifestyle behaviours during the Covid-19 outbreak: insights from the ECLB- Covid-19 multicentre study. **Biology of sport**, v. 38, n. 1, p. 9-21, 2021.

BAZETT-JONES, David M. e colaboradores. Impact of Covid-19 social distancing restrictions on training habits, injury, and care seeking behavior in youth long-distance runners. **Frontiers in sports and active living**, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2020.

BERTOLAZI, Alessandra Naimaier. **Tradução, adaptação cultural e validação de dois instrumentos de avaliação do soo:** escala de sonolência de epworth e índice de qualidade de sono de Pittsburgh. 2008. 93f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos e colaboradores. Factors associated with people's behavior in social isolation during the Covid-19 pandemic. **Ciência e saúde coletiva**, v. 25, n. 2, p. 2411-2421, 2020.

BOMPA, Tudor O. **A periodização no treinamento esportivo**. São Paulo: Manole, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 356, de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei no 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 11 maio 2023.

CLOOSTERMAN, Kira L. A. e colaboradores. Running behavior and symptoms of respiratory tract infection during the Covid-19 pandemic. **Journal of science and medicine in sport**, v. 24, n. 4, p. 332-337, 2021.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ATLETISMO. **Nota oficial nº 59/2020**. Cancelamento e adiamento de competições previstas no calendário oficial 2020. São Paulo: CBAAt, 2020a. Disponível em: [http://www.cbat.org.br/extranet/documentos/anexos/NO\\_2285\\_NO\\_059-2020-14-Mar.pdf](http://www.cbat.org.br/extranet/documentos/anexos/NO_2285_NO_059-2020-14-Mar.pdf). Acesso em: 23 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **O atletismo**. São Paulo: CBAAt, 2020b. Disponível em: <http://cbat.org.br/site/?pg=2>. Acesso em: 11 maio 2023.

CREMASCO, Marguerita Micheletti e colaboradores. Relation among perceived weight change, sedentary activities and sleep quality during Covid-19 lockdown: a study in an academic community in Northern Italy. **International journal of environmental research and public health**, v. 18, n. 6, p. 1-14, 2021.

DANIELS, Jack. **Fórmula de corrida de Daniels**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.







DEJONG, Alexandra F.; FISH, Pamela N.; HERTEL, Jay. Running behaviors, motivations, and injury risk during the Covid-19 pandemic: a survey of 1147 runners. **PLoS one**, v. 16, p. 1-18, 2021.

EUCLIDES, Marcelo Feitoza; BARROS, Celemar Lopes; COELHO, Juliana de Carvalho Apolinário. Benefícios da corrida de rua. **Conexão eletrônica**, v. 13, n. 1, p. 1-10, 2016.

FRANCA, Carolina da; COLARES, Viviane. Validação do national college health risk behavior survey para utilização com universitários brasileiros. **Ciência & saúde coletiva**, v. 15, n. 1, p. 1209-1215, 2010.

FRANCO, Karine Neumann. **Comparação de fatores motivacionais entre corredores de rua de equipes e individuais**. 2010. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

GUEDES, Dartagnan Pinto; SILVÉRIO NETTO, José Evaristo. Motivos para a prática de esportes em atletas jovens e fatores associados. **Revista de educação física**, v. 24, n. 1, p. 21-31, 2013.

GUILHERME, Flavio Ricardo e colaboradores. Perceptive changes in endurance athletes during social isolation due to Covid-19. **Revista brasileira de medicina do esporte**, v. 26, n. 6, p. 473-477, 2020.

INTERDONATO, Giovanna Carla e colaboradores. Fatores motivacionais de atletas para a prática esportiva. **Motriz**, v. 14, n. 1, p. 63-66, 2008.

LIMA, Leonardo. **Treinamento de força para corredores**. 2. ed. São Paulo: Create Space, 2015.

LIY, Macarena Vidal. Olimpíadas: Japão adia Jogos Olímpicos de Tóquio para 2021 por causa de pandemia do coronavírus. **El País Brasil**, Brasília, DF, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/esportes/2020-03-24/japao-adia-olimpiada-para-2021-por-causa-de-pandemia-do-coronavirus.html>. Acesso em: 11 maio 2023.

MANOEL, Francisco de Assis e colaboradores. Influência do nível de performance na estratégia de ritmo de corrida em prova de 10 km de corredores recreacionais. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 29, n. 3, p. 355-360, 2015.

MARTÍNEZ-DE-QUEL, Óscar e colaboradores. Physical activity, dietary habits and sleep quality before and during Covid-19 lockdown: a longitudinal study. **Appetite**, v. 158, n. 4, p. 1-6, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus**. Brasília, DF: OMS, 2020. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875). Acesso em: 22 maio 2023.

PILLAY, Lervasen e colaboradores. Nowhere to hide: the significant impact of coronavirus disease 2019 (Covid-19) measures on elite and semi-elite south african athletes. **Journal of**





**science and medicine in sport**, v. 23, n. 5, p. 670-679, 2020.

RUPP, Kristie; FRIEL, Ciarán P. Changes in health behaviors associated with weight gain by weight classification during the Covid-19 pandemic. **American Journal of health promotion**, v. 36, n. 1, p. 89-117, 2021.

SALGADO, José Vitor Vieira; CHACON-MIKAHIL, Mara Patrícia Traina T. Corrida de rua: análise do crescimento do número de provas e de praticantes. **Conexões**, v. 4, n. 1, p. 90-99, 2006.

SCARTONI, Fabiana Rodrigues e colaboradores. Physical exercise and immune system in the elderly: implications and importance in Covid-19 pandemic period. **Frontiers in psychology**, v. 11, n. 8, p. 1-7, 2020.

SCHEER, Volker e colaboradores. The impact of the Covid-19 pandemic on endurance and ultra-endurance running. **Medicina (Kaunas)**, v. 57, n. 1, p. 1-8, 2021.

STEELE, James e colaboradores. The impact of coronavirus (Covid-19) related public-health measures on training behaviours of individuals previously participating in resistance training: a cross-sectional survey study. **Sports medicine**, v. 51, n. 4, p. 1561-1580, 2021.

THUANY, Mabliny e colaboradores. Running performance variability among runners from different brazilian states: a multilevel approach. **International journal of environmental research and public health**, v. 18, n. 7, p. 1-12, 2021.

TRABELSI, Khaled e colaboradores. Sleep quality and physical activity as predictors of mental wellbeing variance in older adults during Covid-19 lockdown: ECLB Covid-19 international online survey. **International journal of environmental research and public health**, v. 18, n. 8, p. 1-18, 2021.

ZHANG, Yao e colaboradores. Mental health problems during the Covid-19 pandemics and the mitigation effects of exercise: a longitudinal study of college students in China. **International Journal of environmental research and public health**, v. 17, n. 3722, p. 1-16, 2020.

#### Dados da primeira autora:

Email: [thamirescamposedf@gmail.com](mailto:thamirescamposedf@gmail.com)

Endereço: Rua 107, quadra 14, setor 01, fundo com Avenida Doutor Meirelles, Tijucal, Cuiabá, MT, CEP: 78030-385, Brasil.

Recebido em: 11/09/2021

Aprovado em: 08/08/2023

#### Como citar este artigo:

CAMPOS, Thamires Silva; MAGALHÃES, Raphaella Leticia da Costa e Silva; LOPES, Tomires Campos. Efeitos do isolamento social nos comportamentos de corredores de rua durante a pandemia da covid-19. **Corpoconsciência**, v. 27, e.12980, p. 1-14, 2023.





**GINÁSTICA PARA TODOS NA ADOLESCÊNCIA:  
UMA REVISÃO SISTEMÁTICA**

**GYMNASTICS FOR ALL IN ADOLESCENCE:  
A SYSTEMATIC REVIEW**

**GIMNASIA PARA TODOS EN LA ADOLESCENCIA:  
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA**

**Cláudia Xavier Correa**


<https://orcid.org/0000-0003-1986-0572> 


<https://lattes.cnpq.br/2681960635786829> 

Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora, MG – Brasil)

[cxcorrea@yahoo.com.br](mailto:cxcorrea@yahoo.com.br)

**Tamiris Lima Patrício**


<https://orcid.org/0000-0003-3867-4302> 


<http://lattes.cnpq.br/5223392931925960> 

Universidade de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

[tamirislima90@hotmail.com](mailto:tamirislima90@hotmail.com)

**Michele Viviane Carbinatto**


<https://orcid.org/0000-0001-6598-9938> 


<http://lattes.cnpq.br/8121445153017136> 

Universidade de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

[mcarbinatto@usp.br](mailto:mcarbinatto@usp.br)

**Clara Mockdece Neves**

<https://orcid.org/0000-0002-5240-6710> 

<http://lattes.cnpq.br/1049073381554789> 

Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora, MG – Brasil)

[claramockdece.neves@ufjf.edu.br](mailto:claramockdece.neves@ufjf.edu.br)

**Resumo**

A presente revisão sistemática objetivou identificar estudos de Ginástica para Todos na adolescência. As buscas ocorreram nas bases de dados BVS, Scopus, Scielo, Periódicos Capes, entre 2010 e 2020, e Revista Conexões. Utilizaram-se os descritores gymnastics for all AND adolescent, na língua inglesa e portuguesa. A seleção e elegibilidade dos estudos seguiram normas metodológicas PRISMA. Identificou-se 62 artigos, sendo 12 selecionados para análise. A busca demonstrou incipiência de pesquisas relacionadas aos descritores. Notou-se: prevalência de participação de adolescentes em festivais gímnicos; implementação da GPT por meio da valorização da cultura, criatividade e do processo coletivo.

**Palavras-chave:** Ginástica; Esporte; Método PRISMA.

**Abstract**

The present systematic review aimed to identify studies of Gymnastics for All in adolescence. The searches took place in the databases BVS, Scopus, Scielo, Periodicals Capes, between 2010 and 2020, and Revista Conexões. The descriptors gymnastics for all AND adolescent in English and Portuguese. The selection and eligibility of studies followed PRISMA methodological standards. 62 articles were identified, 12 of which were selected for analysis. The search showed incipient research related to descriptors. It was noted: prevalence of participation of adolescents in gymnastic festivals; implementation of the GPT through the valorization of culture, creativity and the collective process.



**Keywords:** Gymnastics; Sport; Prism Method.

### Resumen

La presente revisión sistemática tuvo como objetivo identificar estudios de Gimnasia para Todos en la adolescencia. Las búsquedas se realizaron en las bases de datos BVS, Scopus, Scielo, Periódicos Capes, entre 2010 y 2020, y Revista Conexões. Fueron utilizados los descriptores *gymnastics for all AND adolescent*, en inglés y portugués. La selección y elegibilidad de los estudios siguió los estándares metodológicos PRISMA. Se identificaron 62 artículos, de los cuales 12 fueron para análisis. La búsqueda mostró investigaciones incipientes relacionadas con los descriptores. Se constató: prevalencia de participación de adolescentes en festivales gimnásticos; implementación de la GPT a través de la valorización de la cultura, la creatividad y el proceso colectivo.

**Palabras clave:** Gimnasia; Deporte; Método PRISMA.

## INTRODUÇÃO

A prática da Ginástica para Todos (GPT) firmou-se de forma sistematizada e organizada em meados dos anos 1980, em decorrência da sua institucionalização pela Federação Internacional de Ginástica (FIG, 2020). Consequentemente, federações nacionais, como a Confederação Brasileira de Ginástica (CBG, 2020), passaram a indicá-la como uma das ações de suas entidades (PATRÍCIO; BORTOLETO; TOLEDO, 2020). No Brasil, seu crescimento e consolidação perpassou três etapas: década de 80 e a política favorável a eventos de massificação voltados a diferentes práticas ginásticas; década de 90 com crescente interesse particular de grupos a eventos internacionais e, anos 2000, ampliação de encontros científicos e artísticos nas Universidades (PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016). Levando em consideração o maior evento da GPT organizado pela FIG (2020), a Ginastrada Mundial, notamos que em sua XVI edição (Áustria/2019), o Brasil foi representado por 603 participantes, o 10o país em número de participantes e o 2o de maior representatividade na América (CBG, 2020).

A GPT é reconhecida por sua pluralidade enquanto prática gímnica, desprovida de regulamento técnico-gestual com atenção voltada à participação. É desenvolvida e praticada coletivamente, flexível aos interesses grupais (BENTO-SOARES; SCHIAVON, 2020a).

Uma das premissas propostas pela FIG (2021) para o desenvolvimento da GPT, é a filosofia dos 4Fs - *Fun, Fitness, Friendship and Fundamentals* (diversão, condicionamento físico, amizade e fundamentos da ginástica). A entidade indica que a GPT pode ser a base das modalidades gímnicas, embasando o repertório da iniciação em ginásticas. Esta proposição acredita no interesse de que futuros(as) ginastas reconheçam os elementos básicos constituintes do universo gímnico (rolamentos, balanceios, apoios, equilíbrios, saltos...), compreendam a importância do condicionamento físico para a execução dos fundamentos e a vivenciem em ambiente divertido e amistoso (FIG, 2021).





Tais características desperta atenção de pesquisadores brasileiros, uma vez que a GPT, como objeto de estudo, cresce consideravelmente no âmbito acadêmico (MENEGALDO; BORTOLETO, 2020b; CARBINATO; MOREIRA; CHAVES, 2016). Notam-se pesquisas que envolvem a ginástica na escola (OLIVEIRA; BARBOSA-RINALDI, PIZANI, 2020; SANTOS et al., 2018; LIMA et al., 2015; LOPES et al., 2015; AYOUB, 2007), práticas pedagógicas (HENRIQUE, 2020; LOPES, 2020; GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017), participação em festivais ginásticos (CARBINATO; EHRENBURG, 2020; BORTOLETO et al., 2019; PATRICIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016), extensão universitária (BATISTA, 2019; BAHU, CARBINATTO, 2016; LELES et al., 2016) e relações sociais (MENEGALDO; BORTOLETO, 2020b; MENEGALDO; BORTOLETO, 2020c; MENEGALDO, 2020). Dentre as temáticas abordadas nestas pesquisas, as que tratam sobre os métodos pedagógicos, despertam-nos especial atenção. Como pesquisadoras do campo da Educação Física e do Esporte, intuímos que as propriedades da GPT, sua essência não competitiva, revela propostas interessantes para o trabalho com a ginástica em diferentes faixas etárias. Portanto, identificamos grande relação da GPT à adolescência.

A adolescência se caracteriza por emaranhados de fatores individuais associados a maturidade biológica e condições socioculturais. Mudanças físicas, psicológicas e comportamentais ocorrem nesse período. As variantes físicas se caracterizam por crescimento e modificações corporais e orgânicas tendo início após a puberdade (GALLAHUE; OZMUN, 2005), ou seja, a maturação filogeneticamente programada do aparelho reprodutor (TIBA, 1985). A criança gradualmente passa para a vida adulta influenciada pelas condições ambientais, culturais e de história pessoal.

Do ponto de vista da psicologia, na adolescência iniciam-se responsabilidades sociais, busca de identidade, autoestima, reajustes emocionais e fantasias sobre o mundo. Além de alterações na aparência física, seu pensamento se modifica. Embora a imaturidade permaneça em alguns aspectos, o desenvolvimento cognitivo é caracterizado, principalmente, pela capacidade de abstração, juízos morais sofisticados e planejamento do futuro realista (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Nos aspectos comportamentais, espera-se que na adolescência se desenvolva a capacidade de tomar decisões, de agir, reagir e melhor conviver. Estas características se traduzem em autonomia. A conquista de identidade é preocupação central e caracteriza-se pelo comprometimento com as escolhas feitas. Esse amadurecimento é um processo saudável





estabelecendo bases para enfrentamentos de eventuais crises da vida adulta (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Dentre possibilidades de experiências que possam suscitar o bom desenvolvimento integral na adolescência encontram-se os esportes e exercícios físicos em geral (MALINA; BOUCHARD, 2002). Neste ínterim, encontra-se Ginástica para Todos em que nos questionamos: pode a GPT ser ofertada em sintonia com as necessidades típicas da adolescência? Suas propostas oportunizam a construção de novos significados, aprendizagem da cultura e reconhecimento identitário? Permitem reflexões críticas, problematizações do contexto e realidade em prol da autonomia do praticante? Promove avanços nas atitudes positivas e geradoras de valores como responsabilidade, altruísmo, autoestima, disciplina, essenciais na adolescência?

Assim sendo o objetivo desta pesquisa foi - por meio de uma revisão sistemática - identificar estudos que consideram a GPT em consonância ao grupo etário em questão: a adolescência.

Estudos baseados em revisões sistemáticas são importantes na assistência do desenvolvimento de pesquisas, independentemente da área de concentração. Justifica-se, portanto, detectar e revisar trabalhos já publicados, pois poderão diagnosticar o que vem sendo estudado sobre a temática de interesse, possibilitando uma atualização sobre novos conceitos e, desta forma, uma ampliação de possibilidades metodológicas, analíticas e de arguição. Esse olhar panorâmico que os estudos de revisão nos consentem, permitem, na mesma medida, a identificação de lacunas ou falhas nos estudos, indicando a necessidade de desenvolvimento de novas investigações que possam cobrir determinadas brechas, contribuindo, portanto, com a área estudada (GALVÃO; RICARTE, 2020).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente revisão sistemática seguiu as diretrizes PRISMA – *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews* e *Meta-Analyses* (PAGE, 2021). A investigação dos artigos ocorreu por meio de busca nas bases de dados: BVS, Scopus, Scielo, Periódicos Capes.

Para complementar os resultados oriundos da revisão nas bases de dados, incluímos no estudo, artigos publicados na Revista Conexões: **Educação Física, Esporte e Saúde** (periódico da Faculdade de Educação Física da UNICAMP). A opção pela busca manual neste periódico se deu por dois grandes motivos, para além de a revista não ser indexada a





nenhuma das bases de dados acima mencionadas: 1. A referida revista é a que mais publica trabalhos no âmbito da Ginástica para Todos no Brasil (CARBINATO; BENTO-SOARES; BORTOLETO, 2016; SIMÕES et al., 2016); 2. A revista possui edições especiais em parceria com o Fórum Internacional de Ginástica para Todos, atualmente, o maior evento científico-acadêmico da área no Brasil (PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016; CARBINATO; BENTO-SOARES; BORTOLETO, 2016). Importante mencionar que o Fórum é organizado em uma parceria entre o SESC – Campinas (Serviço Social do Comércio) e a UNICAMP, instituição pública de ensino superior com o maior número de trabalhos de Pós-graduação na área da Ginástica. Comprovamos tal dado realizando uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>), com as palavras “ginástica” e “ginástica para todos”, em que a UNICAMP apresentou um número total de 47 trabalhos, se destacando no ranking em primeiro lugar. Merece mencionar que a busca nas bases de dados contemplou também a Revista *Science of Gymnastics*, referência em artigos na temática ginástica, indexada a Scopus.

Foram adotadas estratégias para a busca dos artigos. No quesito descritores, utilizamos os termos: “*gymnastics for all*” AND “*adolescent*”, em inglês e português. O período de busca nas bases de dados e na Revista Conexões foi de 2010 a 2020.

Os critérios de elegibilidade para a seleção dos estudos e a busca foram conduzidos por duas pesquisadoras. A primeira etapa de exclusão se deu com a identificação e eliminação de artigos em duplicata, ou seja, aqueles mencionados mais de uma vez em bases de dados distintas. Seguidamente, foram utilizados parâmetros para a eleição: artigos disponíveis na íntegra, artigos publicados em inglês ou português. Foram excluídos: artigos de revisão, populações clínicas, ginástica competitiva e artigos históricos.

Para evitar o risco de viés, e sair da trajetória delineada nos objetivos, os artigos selecionados foram lidos na íntegra pelas pesquisadoras, com avaliação criteriosa da relevância de cada artigo para a presente revisão sistemática.

Os artigos selecionados foram dispostos em tabela de forma a descrever as seguintes informações: 1) referência (ano de publicação e país), 2) amostra, 3) objetivo, 4) principais resultados. Nas referências encontram-se identificados os respectivos periódicos que compuseram a tabela.

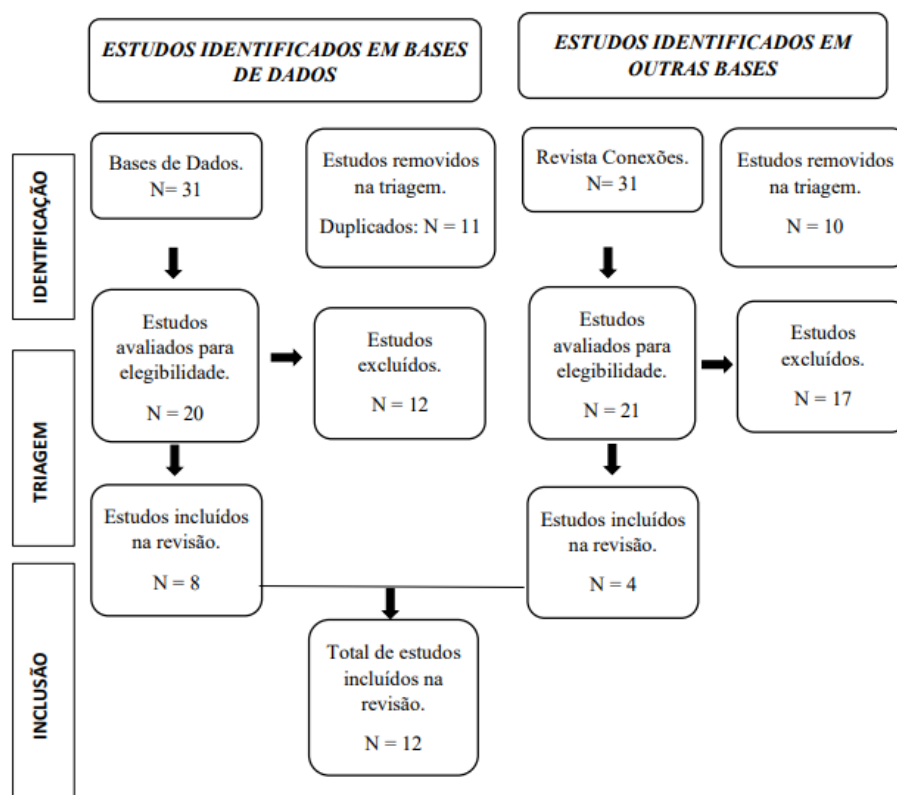




## Resultados

Foram identificados 62 artigos, distribuídos em: BVS 7, Scopus 14, Periódicos Capes 9, Scielo 1 (n=31) e Revista Conexões (n=31). A Figura 1 representa o fluxograma de seleção dos artigos analisados na presente revisão. Na seleção das bases de dados, 11 artigos foram eliminados por duplicata; 12 artigos excluídos seguindo os critérios (revisões, populações clínicas, ginástica competitiva, histórico), restando 8 artigos que foram incluídos na revisão. Na Revista Conexões, dos 31 artigos encontrados, 10 foram eliminados na triagem, pois o conteúdo não era condizente com o interesse da busca. 17 artigos foram excluídos seguindo os critérios (abordaram pesquisas quantitativas, GPT em idosos, deficientes, adultos e grupos universitários, análises de fichas coreográficas, perfil de delegações em eventos internacionais, pesquisas com professores, experiências comunitárias, formação profissional e festivais Gímnicos no mundo. Restaram assim 4 artigos que foram incluídos na revisão.

**Figura 1** – Fluxograma de seleção das publicações para revisão elaborado de acordo o PRISMA, 2020



**Fonte:** construção das autoras.







A Tabela 1 apresenta os estudos incluídos na presente revisão sistemática, os quais atendem ao objetivo do estudo: relação entre GPT e adolescência. A tabela assinala a autoria dos artigos, o país de realização dos estudos, algumas características amostrais de cada um deles, e o objetivo apresentado pelos artigos.

**Tabela 1** – Descrição das características amostrais e dos objetivos dos 12 estudos analisados

<b>AUTOR/ANO</b>	<b>PAÍS</b>	<b>AMOSTRAS</b>	<b>OBJETIVO</b>
Bortoleto e colaboradores (2019)	Brasil, Alemanha e Coreia	86 adultos	Analisa a motivação dos participantes para ingressar na XV <i>World Gymnaestrada</i> em Helsinque em 2015, considerado um dos maiores festivais internacionais de ginástica não competitiva no mundo todo.
Bento-Soares e Schiavon (2020)	Brasil	44 dirigentes de federações	Discutir como diferentes Órgãos Diretivos da Ginástica Abordam a GPT.
Carbinatto e Furtado (2019)	Brasil	10 integrantes do Gymnusp e 13 integrantes Gymnarteiros.	Descrever as jornadas de duas equipes GPT que desenvolveram coreografias centradas no aluno e não no treinador.
Carbinatto, Bento-Soares, Bortoleto, (2016)	Brasil	Evento Gym Brasil	Discutir as características gerais do evento <i>Gym Brasil</i> , bem como das tendências coreográficas.
León e colaboradores (2020)	Espanha	78 ginastas escolhidas aleatoriamente participantes do evento com idade entre 3 e 69 anos	Analisar e identificar os fatores que influenciam relações de cooperação durante a realização de um evento esportivo não competitivo, de modo a determinar Características sociodemográficas dos participantes desse evento.
Leles e colaboradores (2016)	Brasil	Professores, acadêmicos e crianças envolvidas no projeto de extensão	A formação docente através da atuação como monitor no projeto de extensão/ GPT na Infância, da Universidade Estadual de Goiás/ ESEFFEGO.
Lima e colaboradores (2015)	Brasil	79 alunos	Conhecer e analisar a percepção de escolares sobre as aulas de "Ginástica para Todos" no projeto "A Ginástica vai à escola", da Universidade Estadual Paulista, que visa aproximar a Universidade da Escola Pública.
Maldonado, Bento-Soares e Schiavon (2019)	Brasil	Duas escolas públicas de Ensino Médio, localizadas na cidade de São Paulo	Registros do professor e os trabalhos realizados pelos estudantes foram fontes de dados para a descrição dos projetos educativos.



Menegaldo e Bortoleto (2020)	Brasil	Não possui amostra pois se trata de um ensaio teórico	Discutir o papel de duas categorias sociológicas, tempo e experiência, em um contexto particular de GPT. Como esses elementos podem influenciar os profissionais em longo prazo e contribuir para o surgimento do sentido de coletividade entre eles.
Oliveira e colaboradores (2017)	Brasil	Professores da rede estadual do estado de Goiás	Compreender a ausência da Ginástica nas escolas e uma proposta de ensino que não prioriza apenas a técnica, embora utilize-a como uma base metodológica.
Oliveira, Silva e Silva (2018)	Brasil	Grupo de Ginástica LABGIN	Compartilhar e refletir sobre o trabalho e filosofia do Grupo Ginástica LABGIN.
Paoliello e colaboradores (2012)	Brasil	20 grupos participantes do evento	Apresentar o perfil da delegação brasileira participante na XIV <i>Gymnaestrada</i> Mundial realizada em Lausanne/Suíça em 2011.

**Fonte:** construção das autoras.

## Discussão

Os resultados indicaram que pesquisas empíricas de GPT envolvendo a adolescência são escassas, embora seja notável que participem de práticas de GPT em diferentes contextos. Importante destacar que não encontramos artigos que tenham amostragem exclusiva desta faixa etária, mas que reúnem um grupo expressivo destes e que permitiram assim relacionar a GPT à adolescência.

No agrupamento dos artigos para elaboração da tabela acima, foram identificadas as seguintes categorias: **Grupos universitários e extensão; Características da prática, Festivais Gímnicos; GPT no âmbito escolar.**

**Figura 2** – Categorias encontradas a partir dos 12 artigos analisados



**Fonte:** construção das autoras.

Tais categorias são discutidas na sequência a seguir:





### **Metodologias de grupos universitários e extensão**

Carbinatto e Furtado (2019) e Oliveira, Barbosa-Rinaldi e Pizani (2020) apontam as metodologias de trabalho de grupos de extensão dentro das universidades. De maneira geral, indicam métodos que valorizam, a coletividade, inclusão e criatividade sobre a premissa da centralidade do ensino nos participantes, apontando o professor/treinador como mediador. A abordagem da GPT na formação inicial de alunos de educação física, por meio de projetos de extensão, contribui para refletir e ressignificar a ginástica e seus valores. Alguns de seus ex-membros, trabalham com a GPT em escolas, projetos sociais e ensinam ginástica em outros contextos, a experiência vivida durante a graduação foi importante para se tornarem profissionais e se engajarem em prol da difusão da ginástica.

Sobre a criação coreográfica dos grupos extensionistas de GPT, a metodologia tem o aluno como centro do processo, por meio do trabalho colaborativo e criativo, se afastando do protagonismo do professor na composição. Para a análise destas composições, Carbinatto e Furtado (2019) se basearam em estudos que reconhecem alguns estágios do processo: a. momento inicial; b. fase de preparação; c. período de incubação; d. epifania; e. estágio de polimento. O papel do treinador é de facilitador do processo criativo e as coreografias são consideradas “esboços”, podendo ser mudadas ao longo das apresentações e influenciadas pelos espectadores.

Percebe-se que o desafio proposto pela GPT na questão metodológica está na conexão entre o compreender e o fazer, e que os protagonistas deste ato são os integrantes, mediados pelo professor. Ações metodológicas desta natureza estão em sintonia com as necessidades típicas dos adolescentes, que precisam tomar decisões, agir e reagir e melhor conviver com os outros e com o mundo, posturas que se traduzem em autonomia: independência e responsabilidade que o indivíduo adquire para exercer no mundo sua condição social.

O artigo de Leles e colaboradores (2016) apresentou o projeto de extensão “Ginástica Para Todos (GPT) na Infância”, da Universidade Estadual de Goiás/Campus Goiânia ESEFFEGO. O projeto iniciado em 2014 oferece às crianças e adolescentes da comunidade local, com idade entre 8 a 14 anos, a oportunidade de vivenciar, praticar e aprender a Ginástica.

As atividades extensionistas objetivam tornar acessível diversos conhecimentos produzidos e/ou sistematizados pelas Instituições de Ensino Superior. Professores, acadêmicos,





crianças e adolescentes se envolveram nesse projeto que valorizou a essência da GPT; a vivência de práticas coletivas aumentando a cooperação entre alunos e monitores/professores. Ampliou-se a compreensão da Ginástica; novas possibilidades de movimentos e processos coreográficos.

### ***Características da prática***

Menegaldo e Bortoleto (2020a), Bento-Soares e Schiavon (2020), e Bortoleto e colaboradores (2019) apontam para uma pluralidade de qualidades da GPT em diferentes perspectivas. Entre sociologia, gestão esportiva e motivação, os artigos dialogam sobre múltiplas possibilidades da prática. No âmbito sociológico: o tempo e a experiência podem influenciar na adesão dos praticantes a longo prazo e o reconhecimento do senso de coletividade. Práticas de longo prazo são importantes para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e senso coletivo, incentivando as pessoas a passarem tempo juntas promovendo relações sociais. Ademais, acreditam que a GPT pode ser considerada uma alternativa às tendências esportivas modernas com regulamentos rígidos e sistema de pontuação precisos, onde se valorizam o desempenho e a competição. Para os grupos que encontram formas de desenvolver o potencial social da GPT, por meio do uso flexível do tempo e do corpo, a experiência cooperativa pode se tornar importante motivação para a prática de longa vida.

Na perspectiva da Gestão esportiva diferentes Instituições Nacionais que dirigem a Ginástica abordam a GPT tendo como principal característica reconhecida a possibilidade de participação em diferentes categorias, reconhecendo sua inclusão. Os eventos competitivos e de participação, indicam a gama de possibilidades de praticá-la e o leque de variedades de prática inseridas na GPT. A relação da ginástica com atividades físicas saudáveis, recreativas e criativas, preparo físico, saúde, experiências, performances e saúde geral. Portanto é interessante pensar a GPT como residente de uma ampla variedade de significados e uma prática possível ao longo da vida com motivação percebida também na participação em festivais gímnicos não competitivos do mundo, onde a afiliação social, desenvolvimento de competências, e o reconhecimento social também foi notável entre os participantes.

Os artigos estudados, apontam que a GPT se constitui uma prática rica em características educacionais. Grupos provindos de universidades, principalmente os vinculados à Educação Física e Esporte, são muito importantes na disseminação da prática – tanto na





pesquisa, quanto na atuação. Foi possível identificar o potencial da GPT, principalmente no que diz respeito às opções metodológicas de ensino. Neste sentido, sua pluralidade permite reflexões que nos aproximam da sociologia, psicologia e pedagogia do esporte.

### ***Festivais gímnicos***

Os estudos realizados por Paoliello e colaboradores (2012), León e colaboradores (2020), e Carbinatto, Bento-Soares e Bortoleto (2016) relatam características de três eventos festivos de GPT respectivamente: a XIV *Gymnaestrada* Mundial, a XII Ginástica de Extremadura e o Festival Brasileiro de Ginástica para Todos - Gym Brasil, organizado pela Confederação Brasileira de Ginástica.

A *Gymnaestrada* Mundial é um festival internacional de GPT realizado a cada quatro anos com ginastas de vários países do mundo. Desde 1953, sua primeira edição, valoriza a prática da ginástica com performances de variado nível técnico e estético. Na edição estudada, a maioria dos grupos eram de crianças, jovens, adultos e, integrantes da terceira idade, havendo uma predominância de crianças e adolescentes. Destaca-se que na delegação brasileira de 2011, 85,57% eram do sexo feminino e 14,42% eram do masculino. Segundo os autores, esses dados subsidiam ações futuras na GPT (PAOLIELLO et al., 2012).

O evento de Extremadura de 2011 na Espanha analisou os fatores que influenciam a cooperação esportiva em atividades de ginástica de grupo não competitivas. Participaram do evento, 1.802 pessoas, com idade em torno de 17 anos, com variação de 5 anos para mais e para menos, prevalecendo mulheres (62,6% contra 37,4% de homens). O festival promove a ginástica e o intercâmbio cultural de diferentes modalidades e tendências da ginástica em ambiente não competitivo. A dinâmica dos grupos é caracterizada pela cooperação, motivadas pela diversão, incentivada na prática da ginástica (LEON et al., 2020).

No Festival Brasileiro de Ginástica para Todos - Gym Brasil, organizado pela Confederação Brasileira de Ginástica, no ano de 2013, observou-se a prevalência do sexo feminino, adolescentes e jovens da região sudeste. As coreografias utilizaram materiais construídos e/ou adaptados de pequeno porte. Observou-se a influência da música popular, principalmente samba e axé, com ênfase nos fundamentos das modalidades competitivas (CARBINATTO; BENTO-SOARES; BORTOLETO, 2016).

Os adolescentes representaram a maioria nos festivais gímnicos, com maioria do sexo feminino. Tal interesse na GPT e nos referidos eventos podem ser justificados pela





diversão das celebrações gímnicas, na representação da identidade, expressa pelas particularidades da cultura de cada grupo, pela oportunidade turística e principalmente porque os festivais exprimem possibilidades diversas de experiências, convívio com diferentes faixas etárias, níveis de habilidade, classes sociais, gênero. Os festivais são importantes espaços de aprendizagem, formação humana, educação estética, contrapondo-se à tendência competitiva, seletiva, e comparativa, constatada na maioria dos eventos esportivos atuais (PATRÍCIO; BORTOLETO, 2015; PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016).

### ***GPT no âmbito escolar***

No tocante à educação física escolar, Maldonado, Bento-Soares e Schiavon (2019), refletem a tematização das ginásticas no ensino médio, retratando a realidade de duas escolas públicas de ensino médio localizadas em São Paulo, Brasil. Os registros do professor e os trabalhos realizados pelos estudantes foram fontes de dados para a descrição dos projetos educativos. As aulas de Ginástica na escola, podem ser realizadas com significado, interesse e prazer. Esses conteúdos são relevantes para a formação da cidadania dos jovens e, no ensino médio as reflexões e vivências podem ser realizadas com maior nível de aprofundamento e autonomia, pois os adolescentes possuem mais maturidade para se envolver nas atividades. O estudo demonstrou que os alunos adquiriram maior conhecimento sobre as ginásticas, a partir da vivência proporcionada.

Por certo, a GPT condiz na adolescência, oportunizando vivências e experiências significativas, promovendo alegria, saúde, aprendizado e amizades.

Oliveira, Silva e Silva (2018) e Lima e colaboradores (2015) também trouxeram estudos reflexivos sobre o conteúdo da ginástica dentro da educação física escolar e sua aplicabilidade neste contexto, na intenção de compreender como ocorre o trabalho dos professores com o conteúdo ginástica e sobre o próprio reconhecimento da GPT e a possibilidade de trabalhá-la também na escola. A maioria dos professores apontam desconhecimento da prática e indicaram a dificuldade de se trabalhar a ginástica na escola. Os autores concluem que a GPT é uma possibilidade de (re)inserção e (re)significação das práticas gímnicas nas escolas, contribuindo para a inserção em espaços não escolares.

Na percepção dos alunos a ginástica a partir de uma metodologia lúdica estimula a liberdade de expressão e novas descobertas. A GPT se mostrou como uma prática





privilegiada, ao atender, sobremaneira, o contexto escolar. No entanto, é preciso destacar o método escolhido para potencializar suas características de prazer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão sistemática indicou estudos que subsidiam possibilidades de trabalho com a GPT a grupos na adolescência. Nas categorias encontradas: Grupos universitários e extensão; e Característica da prática percebe-se a valorização do processo, da coletividade, inclusão e a criatividade, além de se constituírem sobre a premissa da centralidade do ensino nos participantes, apontando o professor/treinador como mediador das aulas e composições grupais, e apontam para uma pluralidade de qualidades da GPT em diferentes perspectivas. Percebe-se o quanto as atividades extensionistas são essenciais na acessibilidade a diversos conhecimentos produzidos e sistematizados pelas instituições, oportunizando a vivência, a prática, e aprendizados de um dos elementos da cultura corporal humana: a Ginástica.

As categorias elencadas nos estudos que trouxeram a participação dos adolescentes nas práticas de GPT indicaram os temas Festivais Gímnicos, e GPT no âmbito escolar e reiteraram os festivais gímnicos como importante espaço de aprendizagem, formação humana, educação estética, contrapondo-se à tendência competitiva, seletiva e comparativa, constatada na maioria dos eventos esportivos atuais. Por fim, confirma como a ginástica na escola pode ser realizada de forma interessante, prazerosa e com significado relevante na formação da cidadania dos jovens.

Dessa forma, respondendo aos nossos questionamentos introdutórios, a partir desta revisão sistemática identificamos que as referidas propostas pedagógicas da GPT atendem às necessidades típicas da faixa etária em questão, oportunizando a construção de novos significados e aprendizados bem como reconhecimento identitário deste grupo. Quanto às reflexões críticas da realidade em prol da autonomia do praticante percebe-se que tais propostas poderão promover atitudes positivas e geradoras de valores sociais.

Reconhecemos a adolescência como um período de importantes nuances sociais, biológicas, cognitivas, psicológicas e afetivas, vislumbramos potencialidades de atuação e estudos da GPT a esse grupo etário, resgatando inclusive a premissa que a FIG propõe para o desenvolvimento da GPT, a partir da filosofia dos 4Fs - *Fun, Fitness, Friendship and Fundamentals*, que aponta uma direção metodológica para práticas gímnicas grupais, com eminente componente lúdico (Fun), responsável por produzir prazer e divertimento,





potencializando o desenvolvimento da criatividade. A aptidão física e saúde (Fitness), oportuniza novos significados à prática, com temáticas e vivências motoras que imprimem protagonismo, adquirindo-se gosto. Os fundamentos (Fundamentals), como alicerce, aprendizado de saberes inerentes à prática das ginásticas. Finalmente, a amizade (*Friendship*), virtude estimuladora de harmonia, sustento das relações sociais a partir do compartilhar, cooperar e ajuda mútua, na ginástica e na vida. Os 4 Fs em uma dinâmica geradora de reflexão crítica, pode resultar em responsabilidade, sociabilidade, independência e autonomia ao praticante. Certamente sua utilização confere valores essenciais para a formação humana dos adolescentes.

Confirma-se, portanto, a potencialidade da GPT, enquanto prática gímnica possível, “para todos”, qualifica-se em diversos âmbitos e espaços e, na mesma medida, ao grupo etário aqui destacado. Porém, são escassas pesquisas acadêmicas no nível *stricto sensu* que abordam a GPT na adolescência, o que determina a estudos futuros que contemplem a questão apontada, tamanho os benefícios e possibilidades da prática referida.

Apesar de termos respondido aos nossos questionamentos iniciais, compreendemos que este estudo possuiu certa limitação. Uma delas a carência de maior número de artigos para confronto dos dados e enriquecimento da pesquisa. A outra limitação diz respeito a origem desses estudos, mesmo utilizando descritores no idioma inglês, apenas dois dos artigos selecionados provinham de autores de outros países, demonstrando brasilidade dos estudos aqui apresentados, o que reflete na prática a importância que os pesquisadores atribuem à GPT.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAHU, Ligia Zagorac; CARBINATTO, Michele Viviene. Extensão universitária e ginástica para todos: contribuições à formação profissional. **Conexões**, v. 14, n. 3, p. 46-70, 2016.

BATISTA, Mellina Souza. Extensão universitária: análise dos grupos de ginástica para todos. 2019. 97f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

BENTO-SOARES, Daniela; SCHIAVON, Laurita Marconi. Gymnastics for all: different cultures, different perspectives. **Science of gymnastics journal**, v. 12, n. 1, p. 5-18, 2020.







BORTOLETO, Marco Antonio Coelho e colaboradores. What motivates people to participate in a non-competitive gymnastics festival: a case study of World Gymnaestrada. **Science of gymnastic journal**, v. 11, n. 1, p. 15-22, 2019.

CARBINATTO, Michele Viviene; EHRENBERG, Mônica Caldas (Orgs.). Festival ginástico e isolamento social: retratos de um evento on-line. Curitiba, PR: Bagai, 2020.

CARBINATTO, Michele Viviene e colaboradores. Campos de atuação em ginástica: estado da arte nos periódicos brasileiros. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 1-15, jul./ set., 2016.

CARBINATTO, Michele Viviene; FURTADO, Lorena Nabanete dos Reis. Possibilidades de criação para coreografias de ginástica para todos por meio da compreensão da lógica das colaborações da ginástica rítmica. In: CONGRESSO DE GINÁSTICA PARA TODOS, 8. **Anais...** Caldas Novas, GO, 2019.

CARBINATTO, Michele Viviene; BENTO-SOARES, Daniela ; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Gym Brasil - Festival Nacional de Ginástica para Todos. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 128-145, 2016.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA/CBG. **Relatório Final Ginastrada Mundial**, 21 jun. 2020.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA/FIG - 2020. **Gymnastics for all**. Disponível em: <https://www.gymnastics.sport/site/discipline.php?disc=1>. Acesso em: 24 out. 2020.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALVAO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion**, v. 6, n. 1, p. 57-73, set., 2019/ fev., 2020.

GRANER, Larissa; PAOLIELLO, Elizabeth; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Grupo Ginástico Unicamp: potencializando as ações humanas. In: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PAOLIELLO, Elizabeth (Orgs.). **Ginástica para todos**: um encontro com a coletividade. Campinas, SP: Unicamp, 2017.

HENRIQUE, Nayane Ribeiro. **Aula centrada no aluno e aula centrada no professor**: experiência na ginástica para todos. 2020. 102f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

LELES, Marília Teodoro de e colaboradores. Ginástica para todos na extensão universitária: o exercício da prática docente. **Conexões**, v. 14, n. 3, p. 23-45, 2016.

LEON, Kiko e colaboradores. Análisis de los factores que influyen en la cooperación deportiva en las actividades gimnásticas grupales no competitivas. **Retos**, n. 37, p. 532-539, 2020.





LIMA, Leticia Bartholomeu de Queiroz e colaboradores. A ginástica geral no ensino fundamental na cidade de Rio Claro/SP: a perspectiva dos alunos. **Conexões**, v. 13, n. esp., p. 27-38, 2015.

LOPES, Priscila. **A gente abre a mente de uma forma extraordinária**: potencialidades da pedagogia freiriana no desenvolvimento da ginástica para todos. 2020. 286f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

LOPES, Priscila e colaboradores. Ginástica para todos e literatura: realidade, possibilidades e criação. **Conexões**, v. 13, n. esp., p. 127-146, 2015.

MALDONADO, Daniel Teixeira; BENTO-SOARES, Daniela; SCHIAVON, Laurita Marconi. Educação física no ensino médio: reflexões e desafios sobre a tematização das ginásticas. **Motrivivência**, v. 31, n. 60, p. 1-19, 2019.

MALINA, Robert M.; BOUCHARD, Claude. **Atividade física do atleta jovem**: do crescimento à maturação. São Paulo: Roca, 2002.

MENEGALDO, Fernanda Raffi. Ginástica para todos: por uma noção de coletividade. 2018. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

MENEGALDO, Fernanda Raffi; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Ginástica para todos. **Conexões**, n. 18, p. 1-17, 2020a.

\_\_\_\_\_. The role of time and experience to the gymnastics for all practice: building a sense of collectivity. **Science of gymnastic journal**, v. 12, n. 1, p. 19-26, 2020b.

\_\_\_\_\_. Ginástica para todos e coletividade: nos meandros da literatura científica. **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 1-17, 2020c.

OLIVEIRA, Lucas Machado de; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; PIZANI, Juliana. Produção de conhecimento sobre ginástica na escola: uma análise de artigos, teses e dissertações. **Movimento**, n. 26, v. 26, p. 1-15, 2020.

OLIVEIRA, Maurício Santos; SILVA, Yan Tavares Galdino da; SILVA, Paula Cristina da Costa. Pursuing gymnastics for all and by. **Science of gymnastics journal**, v. 10, n. 1, p. 111-122, 2018.

PAGE, Matthew J e colaboradores. A declaração Prisma 2020: uma diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Plos medicine**, v. 18, n. 3, p. 1-20, 2021.

PAOLIELLO, Elizabeth e colaboradores. O perfil da delegação brasileira na World Gymnaestrada de Lausanne/Suíça - 2011. **Conexões**, v. 10, p. 209-222, 2012.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.





PATRÍCIO, Tamiris Lima; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Festivais ginásticos: princípios formativos na visão de especialistas. **Conexões**, v. 13, n. esp., p. 98–114, 2015.

PATRICIO, Tamiris Lima; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; CARBINATTO, Michele Viviene. Festivais de ginástica no mundo e no Brasil: reflexões gerais. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, n. 1, p. 199-216, 2016.

PATRICIO, Tamiris Lima; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; TOLEDO, Eliana de. Institucionalização da ginástica para todos no Brasil: três décadas de desafios e conquistas (1988-2018). **Pensar a prática**, n. 23, p. 1-28, 2020.

SANTOS, Thyago Thacyano de Souza dos e colaboradores. Ginástica para todos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Conexões**, v. 16, n. 4, p. 450-467, out./ dez., 2018.

SIMÕES, Regina e colaboradores. A produção acadêmica sobre ginástica: estado da arte dos artigos científicos. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, n. 1, p. 183-198, 2016.

TIBA, Içami. **Puberdade e adolescência**: desenvolvimento biopsicossocial. São Paulo: Ágora, 1985.

**Dados da primeira autora:**

Email: [cxcorrea@yahoo.com.br](mailto:cxcorrea@yahoo.com.br)

Endereço: Rua Pedro Botti 555/201, Altos Passos, Juiz de Fora, MG, CEP: 36.026-290, Brasil.

Recebido em: 12/06/2023

Aprovado em: 21/07/2023

**Como citar este artigo:**

CORREA, Cláudia Xavier e colaboradores. Ginástica para todos na adolescência: uma revisão sistemática. **Corpoconsciência**, v. 27, e.15725, p. 1-17, 2023.





**SÍNDROME DE BURNOUT EM ATLETAS UNIVERSITÁRIOS:  
UMA REVISÃO NARRATIVA**

**BURNOUT SYNDROME IN COLLEGE ATHLETES:  
A NARRATIVE REVIEW**

**SÍNDROME DE BURNOUT EN ATLETAS UNIVERSITARIOS:  
UNA REVISIÓN NARRATIVA**

**Jhonatan Wélington Pereira Gaia**

<https://orcid.org/0000-0003-0918-5542> 


<http://lattes.cnpq.br/7612434585656198> 

Universidade Federal do Pará (Belém, PA – Brasil)

[jhonatan.gaia@castanhal.ufpa.br](mailto:jhonatan.gaia@castanhal.ufpa.br)

**Renêe de Caldas Honorato**


<https://orcid.org/0000-0002-5396-1302> 


<http://lattes.cnpq.br/0313119307055284> 

Universidade Estadual do Pará (Belém, PA – Brasil)

[renee.caldas@uepa.br](mailto:renee.caldas@uepa.br)

**Higson Rodrigues Coelho**


<https://orcid.org/0000-0001-9585-2334> 


<http://lattes.cnpq.br/0799848135691062> 

Universidade Estadual do Pará (Belém, PA – Brasil)

[higson.coelho@uepa.br](mailto:higson.coelho@uepa.br)

**Joabe Ferreira Lima**


<https://orcid.org/0000-0003-2347-2310> 


<http://lattes.cnpq.br/7349833589774414> 

Universidade Federal do Pará (Belém, PA – Brasil)

[joabelima12@gmail.com](mailto:joabelima12@gmail.com)

**Daniel Alvarez Pires**

<https://orcid.org/0000-0003-2163-5606> 

<http://lattes.cnpq.br/4487383675643868> 

Universidade Federal do Pará (Castanhal, PA – Brasil)

[danielpires@ufpa.br](mailto:danielpires@ufpa.br)

**Resumo**

O objetivo dessa revisão narrativa foi investigar os fatores associados à síndrome de *burnout* em atletas universitários. Foram realizadas buscas em cinco bases de dados: PubMed, Scopus, Embase, PsycINFO e Web of Science. Foram incluídos somente estudos primários envolvendo a avaliação de fatores psicológicos e/ou fisiológicos associados ao *burnout*. Um total de 35 estudos incluindo um total de 11.243 atletas-universitários foram considerados elegíveis para inclusão. Com base na análise dos principais clusters gerados por um procedimento de rede de coocorrência, foram definidos dois tópicos com as principais variáveis associadas ao *burnout*: 1) *burnout*, motivação, necessidades psicológicas básicas e apoio social; e 2) *burnout*, perfeccionismo, *coping* e comportamento do treinador. Os estudos apresentados nessa revisão narrativa formam um corpo de evidências que consolida o *burnout* como um fator de preocupação no ambiente esportivo universitário, pois a síndrome pode afetar negativamente tanto o desempenho quanto a saúde mental dos atletas universitários.



**Palavras-chave:** Exaustão; Psicologia do Esporte; Saúde Mental.

#### Abstract

This narrative review aimed to investigate the factors associated with burnout syndrome in college athletes. Five databases were searched: PubMed, Scopus, Embase, PsycINFO, and Web of Science. Only primary studies involving the assessment of psychological and/or physiological factors associated with burnout were included. A total of 35 studies, involving 11,243 college athletes, were considered eligible for inclusion. Based on the analysis of the main clusters generated by a co-occurrence network procedure, two topics with the key variables associated with burnout were defined: 1) burnout, motivation, basic psychological needs, and social support; and 2) burnout, perfectionism, coping, and coach behavior. The studies presented in this narrative review form a body of evidence that consolidates burnout as a concern in the college sports environment, as the syndrome can negatively impact both the performance and mental health of college athletes.

**Keywords:** Burnout; Sport Psychology; Mental Health.

#### Resumen

El objetivo de esta revisión narrativa fue investigar los factores asociados al síndrome de *burnout* en atletas universitarios. Se realizaron búsquedas en cinco bases de datos: PubMed, Scopus, Embase, PsycINFO y Web of Science. Solo se incluyeron estudios primarios que involucraban la evaluación de factores psicológicos y/o fisiológicos asociados al *burnout*. Un total de 35 estudios, que abarcaban a 11,243 atletas universitarios, fueron considerados elegibles para su inclusión. Basándose en el análisis de los principales grupos generados por un procedimiento de red de coocurrencia, se definieron dos temas con las principales variables asociadas al *burnout*: 1) *burnout*, motivación, necesidades psicológicas básicas y apoyo social; y 2) *burnout*, perfeccionismo, afrontamiento y comportamiento del entrenador. Los estudios presentados en esta revisión narrativa conforman un cuerpo de evidencia que consolida el *burnout* como un factor de preocupación en el ambiente deportivo universitario, ya que el síndrome puede afectar negativamente tanto el rendimiento como la salud mental de los atletas universitarios.

**Palabras clave:** Agotamiento; Psicología del Deporte; Salud Mental.

## INTRODUÇÃO

O esporte universitário é considerado uma plataforma relevante para o desenvolvimento humano, pois proporciona à comunidade universitária o envolvimento na prática esportiva em paralelo à formação acadêmica. Entretanto, o papel duplo de estudante-atleta pode ser uma fonte de estresse devido às dificuldades em conciliar as demandas acadêmicas e esportivas. Nesse contexto, o atleta universitário é cobrado por desempenho de alto nível tanto na dimensão acadêmica quanto na esportiva. Diante disto, a percepção de estresse crônico devido às demandas acadêmicas e esportivas, somadas à ineficácia das estratégias de enfrentamento em atletas universitários pode resultar no desenvolvimento da síndrome de *burnout* (CHYI et al., 2018; DOBSON et al., 2020). De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) da Organização Mundial de Saúde (WHO, 2019), o *burnout* é definido como um fenômeno ocupacional, resultante do desequilíbrio do indivíduo em relação a sua atividade laboral.

No contexto esportivo, a síndrome de *burnout* é compreendida a partir de um modelo teórico tridimensional proposto por Raedeke (1997). Este modelo considera a síndrome como um tripé formado pelas dimensões de exaustão física e emocional, reduzido senso de realização esportiva e desvalorização esportiva. A dimensão de exaustão física e





emocional é caracterizada pela sobrecarga resultante de treinamentos intensos, viagens frequentes e competições regulares. A dimensão de reduzido senso de realização esportiva se relaciona com a percepção do atleta de falta de talento e de insucesso em relação às suas expectativas e metas esportivas. Por fim, a dimensão de desvalorização esportiva surge quando o atleta não apresenta a mesma intensidade de dedicação e engajamento em sua carreira esportiva em comparação ao seu passado (RAEDEKE, 1997).

A síndrome de *burnout* pode desencadear diversas consequências negativas na vida do atleta, inclusive o abandono da carreira esportiva (GOODGER et al., 2007). No contexto do atleta universitário, essa desistência também pode estar associada ao abandono da carreira acadêmica, resultando em prejuízos em diferentes dimensões da vida (social, afetiva, acadêmica e esportiva). Atletas com sintomas elevados relacionados ao *burnout* também apresentam um maior risco de desenvolvimento de resultados negativos, tanto dentro do ambiente esportivo (por exemplo, diminuição do desempenho e aumento da vulnerabilidade a lesões) como no ambiente pessoal e social (por exemplo, maior predisposição aos sintomas depressivos e interações sociais negativas) (WOODS et al., 2022).

Além disto, determinados problemas relacionados à saúde mental (por exemplo, sintomas depressivos, distúrbios de sono e transtornos alimentares) podem ser mais prevalentes em atletas do que na população geral, devido às demandas específicas relacionadas ao esporte de alto rendimento (STRÖHLE, 2019). Sendo assim, identificar os principais fatores associados às dimensões de *burnout* em atletas universitários pode ajudar no desenvolvimento de uma compreensão mais abrangente da síndrome, possibilitando a construção de um modelo teórico mais integral (WOODS et al., 2022).

No contexto esportivo em geral, a prevalência de atletas com *burnout* está em torno de 1 a 10% (GUSTAFSSON et al., 2007). Entretanto, não há dados específicos de prevalência para a comunidade de atletas universitários. As principais estratégias de prevenção e controle do *burnout* consistem no treinamento das habilidades psicológicas de *coping* (YAMAGUCHI et al., 2022), bem como na utilização de estratégias de reforço do engajamento na carreira esportiva. A motivação autodeterminada também aparece como outra variável relevante no processo de proteção contra a manifestação do *burnout* (PIRES; UGRINOWITSCH, 2021). Portanto, é provável que exista uma relação positiva e moderada entre os níveis menos autodeterminados de motivação e os sintomas de *burnout* (DE FRANCISCO et al., 2020).





Ademais, evidências indicam que um número crescente de atletas correm o risco de desenvolver sintomas de *burnout* e suas consequências negativas (MADIGAN et al., 2022b; WOODS et al., 2022). Considerando que a participação no esporte competitivo envolve diversas demandas físicas e psicológicas que, quando gerenciadas de forma desadaptativa, podem contribuir para o comprometimento da saúde mental do atleta (MELLANO; HORN; MANN, 2022; TROUILLOUD; ISOARD-GAUTHEUR; ROUX, 2022), pesquisadores e entidades esportivas têm destacado a necessidade de uma abordagem integral visando a saúde psicológica dos atletas. Por exemplo, a principal liga esportiva universitária em âmbito mundial, a *National Collegiate Athletic Association* (NCAA), nos Estados Unidos, tem apresentado uma crescente preocupação com a saúde mental e com a manifestação dos sintomas de *burnout* em atletas universitários (MARTIN et al., 2022).

Diante dessas considerações, é relevante investigar as implicações da síndrome de *burnout* em atletas universitários, visto que essa população apresenta características distintas dos atletas pertencentes exclusivamente a clubes esportivos, além de apresentar exposição a duas dimensões (a esportiva e a acadêmica) que podem levar ao surgimento do *burnout*. Além disto, até o momento não foi realizada uma revisão abrangente que examine os principais fatores associados ao *burnout* em estudantes-atletas, o que implica em uma ausência de informações consolidadas para orientar os profissionais que atuam no ambiente esportivo universitário. Tais evidências também seriam relevantes para direcionar futuras pesquisas nessa área. Portanto, com o propósito de preencher essa lacuna na literatura científica, esta revisão tem como objetivo analisar as pesquisas que abordam a síndrome de *burnout* e seus fatores associados em atletas universitários.

## MÉTODO

Realizamos uma revisão narrativa para fornecer uma visão geral da literatura científica sobre a síndrome de *burnout* em atletas universitários, com o intuito de desenvolver uma melhor compreensão sobre o tema, destacando lacunas e apontando direções futuras para pesquisas. A revisão narrativa é descrita como um formato apropriado para a discussão e o desenvolvimento do “estado da arte” de um determinado fenômeno, seja do ponto de vista teórico ou contextual (ROTHER, 2007). Esse tipo de revisão se concentra em resumir os achados publicados anteriormente, contribuindo assim para a estruturação de um determinado campo





de pesquisa (FERRARI, 2015). Essa revisão narrativa foi conduzida e relatada de acordo com as recomendações de Ferrari (2015) e Green e colaboradores (2006).

## Estratégia de Busca e Critérios de Elegibilidade

Foram utilizados cinco bancos de dados (PubMed/MEDLINE, Embase, Scopus, PsylINFO e Web of Science) para recuperação dos estudos. A estratégia de busca foi elaborada considerando os termos relacionados aos principais desfechos de interesse. Inicialmente, a estratégia de pesquisa foi criada para uso no PubMed e, em seguida, modificada de acordo com a sintaxe e os cabeçalhos apropriados aos demais bancos de dados. Os termos deveriam estar presentes no título ou resumo ou palavras-chaves. Nenhuma restrição foi imposta em relação ao idioma ou ano de publicação. A busca foi realizada em 09 de janeiro de 2023. Detalhes completos da estratégia de busca podem ser encontrados no Material Suplementar (<https://osf.io/5dm7v/>). Os termos de pesquisa utilizados foram: (*university* OR *student* OR *college* OR *undergraduate*) AND (*burnout*) AND (*athlete* OR *sport*). Além disto, realizamos uma busca manual nas listas de referências dos estudos incluídos para identificar publicações adicionais. A estratégia de busca foi atualizada em 29 de julho de 2023.

Os artigos identificados foram lidos e avaliados quanto à relevância e adequação ao tema investigado. Os critérios de elegibilidade foram: I) Amostra composta por atletas universitários; II) Utilização de um método validado para a avaliação dos níveis de *burnout*; e III) Estudo envolvendo a avaliação de fatores psicológicos e/ou fisiológicos como desfecho primário ou secundário relacionados ao *burnout*. Foram considerados apenas estudos primários publicados em periódicos científicos revisados por pares. Relatórios de manuscritos não publicados, protocolos de estudos, resumos de conferências/congressos, relatos de casos e artigos de opinião foram considerados inelegíveis.

## Extração, Análise e Síntese dos Estudos Incluídos

As informações extraídas dos estudos incluem detalhes da publicação (autor, data de publicação, desenho do estudo, país e período do estudo), população (indivíduos, tamanho da amostra), medidas de resultado (desfechos avaliados, instrumentos de medição) e as principais conclusões encontradas. Considerando que o principal objetivo da revisão narrativa é fornecer uma visão geral das evidências (FERRARI, 2015; GREEN; JOHNSON; ADAMS, 2006), a análise e descrição dos principais resultados encontrados na presente revisão foram







abordadas por uma discussão narrativa com uma exploração abrangente das associações entre a síndrome de *burnout* e diferentes medidas de resultados.

Utilizamos o software *VOSviewer* (VAN ECK; WALTMAN, 2010) para conduzir uma análise de rede de concorrência baseada em clusters, a fim de identificar os principais objetos e tópicos investigados entre os estudos incluídos. A análise de rede foi realizada com base em uma estratégia de contagem completa, definindo o número mínimo de ocorrências de uma palavra-chave em quatro. Os grupos de clusters e o mapa de coocorrência obtidos foram analisados individualmente para definição dos principais temas abordados. Uma síntese narrativa dos achados é fornecida a partir do processo de extração dos dados com informações apresentadas em tópicos, para resumir e explicar os principais resultados e associações dos estudos incluídos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

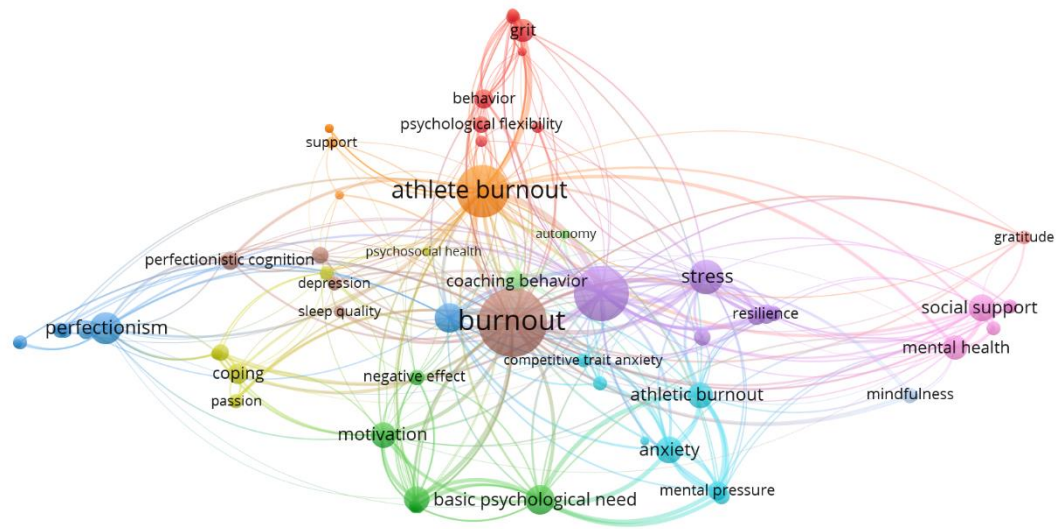
Inicialmente foram identificados 1759 estudos nas bases de dados pesquisadas. Após a remoção das duplicatas, 777 estudos foram examinados com base nos títulos e resumos, resultando em 50 estudos selecionados para a leitura do texto completo. Destes, 17 estudos foram excluídos. Posteriormente, após a atualização da estratégia de busca, dois estudos foram incluídos. Por fim, 35 estudos incluindo um total de 11.243 atletas-universitários foram considerados elegíveis para inclusão. Uma visão geral do processo de seleção dos artigos e detalhes completos das características dos estudos incluídos podem ser encontrados no Material Suplementar (<https://osf.io/5dm7v/>).

Diversos fatores foram associados aos sintomas de *burnout* em atletas, que compreendem tanto características individuais de percepção de estresse e perfis de motivação, como também fatores mais amplos relacionados ao ambiente organizacional e social do esporte (por exemplo, comportamento do treinador e percepção de apoio social). Com base na análise dos principais clusters gerados na rede de coocorrência, foram definidos dois tópicos a partir das principais variáveis associadas ao *burnout* no contexto do esporte universitário: 1) *burnout*, motivação, necessidades psicológicas básicas e apoio social; e 2) *burnout*, perfeccionismo, *coping* e comportamento do treinador. A Figura 1 apresenta o mapa de coocorrência dos principais termos de pesquisa dos estudos incluídos.





**Figura 1** – Mapa de visualização de rede da análise de clusters dos principais termos investigados em relação ao burnout em atletas universitários



**Fonte:** construção dos autores.

A partir dos principais tópicos identificados nas análises de clusters, os resultados desta revisão foram organizados a seguir por meio de uma síntese narrativa dos achados em conjunto com uma discussão crítica das evidências disponíveis. Através dessa abordagem, fornecemos uma visão abrangente das principais descobertas relacionadas aos fatores associados ao *burnout* em atletas universitários.

### ***Burnout*, Motivação, Necessidades Psicológicas Básicas e Apoio Social**

A relação inversa entre *burnout* e motivação é bem documentada na literatura esportiva (DEFREESE; SMITH, 2013; HOLMBERG; SHERIDAN, 2013; PIRES; UGRINOWITSCH, 2021). No entanto, é necessário compreender que a regulação da motivação atua em um *continuum* e essas regulações podem exercer impactos distintos sobre o *burnout*, sendo que níveis de motivação menos autodeterminados (por exemplo, motivação extrínseca e amotivação) estão associados ao aumento nos sintomas de *burnout* (DE FRANCISCO et al., 2020; HOLMBERG; SHERIDAN, 2013). Diante disto, evidências sugerem que o suporte mais consistente para a compreensão do *burnout* e motivação pode ser baseado na perspectiva da Teoria da Autodeterminação (*self-determination theory* – STD) e suas subteorias, como a teoria da satisfação das necessidades psicológicas básicas (DE FRANCISCO et al., 2020; WOODS et al., 2022).





Considerando que a Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2000) tem sido empregada com frequência para o estudo da motivação no contexto esportivo, evidências originadas a partir de dados de atletas universitários dos Estados Unidos reforçaram que a amotivação (ausência de motivação) e as dimensões de motivação extrínseca (aquelas caracterizadas como de regulação externa) estão positivamente relacionadas com as dimensões de *burnout* (HOLMBERG; SHERIDAN, 2013). Além disto, atletas com níveis altos de amotivação ou afeto negativo possuem uma maior predisposição de experimentar os sintomas de *burnout* (WOODS et al., 2022). De modo oposto, as dimensões de motivação intrínseca (consideradas como autodeterminadas, de regulação interna) podem agir como fatores de proteção contra a manifestação da síndrome.

As evidências também demonstram que as variáveis motivacionais são preditoras das três dimensões do *burnout*, em especial da dimensão de desvalorização esportiva, que tem um poder preditivo de 44,5% (HOLMBERG; SHERIDAN, 2013). Por se tratar de uma variável eminentemente cognitiva, associada à avaliação individual do atleta quanto ao estado atual de sua carreira esportiva, a desvalorização esportiva parece estar mais sujeita aos fatores motivacionais, em especial à percepção das dimensões menos autodeterminadas (amotivação e motivação extrínseca).

A Teoria da Autodeterminação sugere que o contexto socioambiental é um dos principais determinantes do comportamento motivado, e pode ser alcançado a partir da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, relacionamento e competência (MADIGAN et al., 2022b; RYAN; DECI, 2017). Essa teoria postula que as características do ambiente social são críticas para o grau de satisfação (ou frustração) das necessidades psicológicas básicas experimentadas pelos atletas (MADIGAN et al., 2022b; RYAN; DECI, 2017). Evidências sugerem que a satisfação das necessidades psicológicas básicas tem um efeito negativo direto nos sintomas de *burnout* em jovens atletas (DE FRANCISCO et al., 2020; LIU; ZHAO; LIU, 2022; MELLANO; HORN; MANN, 2022; WOODS et al., 2022). Por exemplo, quando os atletas se sentem mais autônomos e competentes, eles acreditam de forma mais convicta que podem alcançar um melhor desempenho (DE FRANCISCO et al., 2020). Esse comportamento autônomo é contrário aos efeitos do *burnout*, no qual os atletas se sentem mais incapazes de atingir seus objetivos por causa de uma sensação reduzida de realização (DE FRANCISCO et al., 2020).





Um modelo no qual a satisfação das necessidades psicológicas básicas é mediada pela motivação autodeterminada é capaz de explicar 37% da variação do *burnout* (DE FRANCISCO et al., 2020). Evidências meta-analíticas indicam que a satisfação das necessidades psicológicas básicas está associada negativamente com a síndrome de *burnout* (WOODS et al., 2022). Em outras palavras, quanto maior a satisfação dessas necessidades, menor é a probabilidade de os atletas desenvolverem a síndrome de *burnout*. Por outro lado, a frustração das necessidades psicológicas ao longo do tempo pode resultar em uma diminuição da motivação intrínseca e aumento da amotivação, contribuindo para o desenvolvimento do *burnout* (MADIGAN et al., 2022b).

No contexto do esporte universitário, Daniels e colaboradores (2021) observaram uma relação negativa entre as necessidades psicológicas de competência e autonomia com o *burnout*, sugerindo que um ambiente esportivo que satisfaz essas necessidades pode diminuir os sintomas de *burnout*. Além disso, a satisfação das necessidades psicológicas básicas tem impacto direto em aspectos motivacionais, sendo relacionada positivamente com o aumento da motivação autodeterminada e explicando a sua variação em aproximadamente 38% (DE FRANCISCO et al., 2020). Esses achados destacam a relevância da criação de um ambiente esportivo que reconheça a importância das necessidades psicológicas dos atletas, com o intuito de promover tanto a saúde mental quanto a motivação intrínseca desses indivíduos em relação à prática esportiva.

Reduzir os sintomas de *burnout* e promover um maior engajamento com base na satisfação das necessidades psicológicas básicas é fundamental para aumentar a motivação autodeterminada e o comprometimento com a prática esportiva (DE FRANCISCO et al., 2020). Portanto, considerando que as necessidades psicológicas básicas podem atuar como mediadoras da relação entre sofrimento psicológico e sintomas de *burnout* (LIU; ZHAO; LIU, 2022), torna-se oportuno focar no desenvolvimento das habilidades de competência e autonomia como medidas de prevenção e controle dos sintomas de *burnout* em atletas universitários. Sendo assim, propõe-se a implementação de medidas que fomentem a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento das habilidades atléticas dos universitários, bem como à cultura de tomadas de decisão em grupo, com o objetivo de aprimorar essas competências esportivas (DE FRANCISCO et al., 2020). Essa abordagem pode contribuir significativamente para a promoção de uma cultura esportiva mais saudável e





sustentável, que valorize tanto o desempenho esportivo quanto o bem-estar dos atletas envolvidos.

Além da motivação, outra variável psicológica associada ao *burnout* no contexto do esporte universitário é o suporte social. Atletas universitários apresentaram uma relação inversa entre a percepção de disponibilidade de suporte social e a manifestação de *burnout*. De modo geral, as percepções dos atletas sobre o ambiente social podem prever os perfis de *burnout* ao longo do tempo (DEFREESE; SMITH, 2021; 2013). É provável que exista uma associação negativa entre o suporte social e os sintomas de *burnout* em atletas universitários, sendo que as interações sociais negativas podem contribuir no desenvolvimento da síndrome (DEFREESE; SMITH, 2021). Além disto, a percepção do suporte disponível dos companheiros de equipe, independentemente do suporte recebido, foi um fator importante relacionado ao *burnout* e à motivação autodeterminada (DEFREESE; SMITH, 2013). Essas associações destacam as contribuições individuais do suporte social e das interações sociais negativas para as experiências psicossociais dos atletas ao longo do tempo (DEFREESE; SMITH, 2014).

Esses resultados reforçam a relevância do ambiente esportivo para a percepção de *burnout*, pois a disponibilidade de suporte social, em especial por parte dos companheiros de equipe nos esportes coletivos, pode ser determinante para a construção de ambientes saudáveis que favoreçam o bem-estar e a saúde mental dos atletas universitários (DEFREESE; SMITH, 2013; LU et al., 2016). O apoio social pode ser refletido na visão que os atletas possuem sobre pessoas consideradas significantes para o seu desenvolvimento (por exemplo, pais e treinadores), justamente pelo fato dessas pessoas serem consideradas fontes importantes de avaliação sobre a sua competência esportiva (TROUILLOUD; ISOARD-GAUTHEUR; ROUX, 2022). Além disto, favorecer aspectos psicológicos positivos (por exemplo, gratidão e esperança) pode contribuir para a melhoria da percepção de suporte social e conseqüentemente contribuir para uma melhor saúde mental de atletas universitários (GABANA et al., 2017; RUSER et al., 2021; ZHAO; LIU; ZHANG, 2022).

Com base nesses achados, é importante que as instituições de ensino superior e as equipes esportivas adotem medidas para promover a disponibilidade de suporte social e fortalecer as interações positivas entre os atletas (DEFREESE; SMITH, 2014; GABANA et al., 2017; ZHAO; LIU; ZHANG, 2022). É fundamental que treinadores e pais estejam atentos ao papel que desempenham na vida dos atletas, pois eles podem ser importantes fontes de suporte social e de avaliação da competência esportiva (TROUILLOUD; ISOARD-GAUTHEUR; ROUX, 2022). Além





disto, os comportamentos parentais possuem um papel importante na percepção de perfeccionismo (GOTWALS, 2011) e saúde mental (HOWARD et al., 2022) dos estudantes-atletas. Considerando o contexto universitário brasileiro, as equipes universitárias e as agremiações estudantis (por exemplo, as associações atléticas universitárias) podem ser agentes importantes para o aumento do suporte social, uma vez que o ambiente esportivo universitário pode oferecer oportunidades para o desenvolvimento de interações sociais positivas entre os atletas, o que pode consequentemente promover a saúde mental e o bem-estar dos mesmos.

### ***Burnout, Perfeccionismo, Coping e Comportamento do Treinador***

O perfeccionismo no contexto esportivo é um construto psicológico que se refere à tendência de um atleta em buscar a perfeição em seu desempenho esportivo, estabelecendo altos padrões de excelência e tendo uma forte autoexigência para alcançá-los (CROWELL; MADIGAN, 2022). De modo geral, esse construto tem sido descrito com base em uma construção multidimensional que pode ter tanto uma dimensão adaptativa quanto uma dimensão desadaptativa (CHEN et al., 2008; VALDEZ; JUAN, 2020). A dimensão adaptativa do perfeccionismo se refere a comportamentos que são benéficos para o desempenho esportivo, como o estabelecimento de metas desafiadoras, busca por *feedback* e aprimoramento contínuo. Por outro lado, a dimensão desadaptativa do perfeccionismo se refere a comportamentos que são prejudiciais para o desempenho esportivo, como a preocupação excessiva com erros e a autocrítica excessiva.

Em geral, apesar do perfeccionismo possuir tanto a dimensão desadaptativa quanto a adaptativa, os seus efeitos são mais prejudiciais aos atletas universitários, causando consequências negativas como o aparecimento do *burnout* devido ao estresse (GARINGER; CHOW; LUZZERI, 2018; VALDEZ; JUAN, 2020). Por exemplo, embora as evidências indiquem que o perfeccionismo possa ter efeitos positivos, como o aumento da motivação e do desempenho, uma personalidade perfeccionista pode levar a consequências negativas se gerenciada de forma desadaptativa, causando ansiedade, estresse e até mesmo o abandono do esporte (CHEN et al., 2008; CROWELL; MADIGAN, 2022; GOTWALS, 2011; VALDEZ; JUAN, 2020). Além disso, a literatura da psicologia do esporte tem evidenciado que o perfeccionismo pode estar diretamente relacionado aos sintomas de *burnout* em atletas (WALERIAŃCZYK; HILL; STOLARSKI, 2022).





No contexto do esporte universitário, as cognições do perfeccionismo predizem o surgimento do *burnout*. Por exemplo, quando os atletas experimentam pensamentos de preocupações perfeccionistas com frequência, maiores são as chances de desenvolvimento dos sintomas de *burnout* (CROWELL; MADIGAN, 2022). Por outro lado, os esforços perfeccionistas parecem estar negativamente relacionados ao *burnout* (CROWELL; MADIGAN, 2022). Atletas universitários com alto perfeccionismo desadaptativo tendem a apresentar níveis mais elevados de *burnout* em comparação com os atletas com alto perfeccionismo adaptativo (CHEN et al., 2008). Portanto, intervenções com o objetivo de reduzir ou prevenir os sintomas de *burnout* em atletas universitários ao longo de uma temporada (por exemplo, usando a teoria cognitiva comportamental ou o treinamento de habilidades psicológicas) podem se beneficiar com a inclusão de estratégias que promovam uma redução das preocupações perfeccionistas (CROWELL; MADIGAN, 2022).

Além disto, atletas universitários com idade entre 19 e 22 anos apresentam uma associação mais forte entre estresse e sintomas de *burnout* do que atletas mais novos (entre 13 e 18 anos) (LIN et al., 2022), indicando uma maior susceptibilidade dos atletas universitários em desenvolver a síndrome de *burnout*. Sendo assim, é provável que idade e a dupla carreira de estudante-atleta atuem como moderadores da relação entre estresse e *burnout*. Considerando que o *burnout* é uma reação ao estresse crônico, as estratégias de enfrentamento do estresse (estratégias de *coping*) podem ser utilizadas como forma de prevenção e gerenciamento do estresse e conseqüentemente do *burnout* (MADIGAN et al., 2020; SCHELLENBERG; GAUDREAU; CROCKER, 2013).

Há evidências consistentes de que quanto maior a percepção de estresse ou utilização de estratégias ineficazes de enfrentamento, maior o risco de desenvolvimento do *burnout* (LIN et al., 2022; MADIGAN et al., 2020; WOODS et al., 2022). Atletas de voleibol universitário apresentaram uma relação direta entre a paixão obsessiva, focada no perfeccionismo, e as estratégias de *coping* orientadas ao desengajamento, que por sua vez estavam diretamente relacionadas às mudanças na percepção de *burnout* (SCHELLENBERG; GAUDREAU; CROCKER, 2013). Esses resultados sugerem que o tipo de estratégia de *coping* empregada pode ser determinante para a manifestação do *burnout*, pois estratégias de *coping* focadas no problema estão associadas como fator de proteção ao *burnout*, enquanto estratégias focadas na emoção ou na fuga podem favorecer os sintomas da síndrome (REEVES; NICHOLLS; MCKENNA, 2011).





Além disto, os comportamentos do treinador e a relação treinador-atleta também são considerados fatores importantes e preditivos do *burnout* (CHO; CHOI; KIM, 2019; CHOI; JEONG; KIM, 2020; TROUILLOUD; ISOARD-GAUTHEUR; ROUX, 2022). A percepção que o atleta tem sobre a avaliação refletida do seu treinador pode afetar diretamente o seu comportamento e conseqüentemente o desempenho no esporte. Por exemplo, dependendo da relação treinador-atleta e do *feedback* fornecido, os atletas podem acreditar que seu treinador o percebe como tendo alta (ou baixa) competência, e essa avaliação influencia diretamente na percepção que o atleta tem sobre suas próprias habilidades esportivas, pois atletas que acreditam que o treinador os subestima possuem um maior risco de desenvolvimento do *burnout* (TROUILLOUD; ISOARD-GAUTHEUR; ROUX, 2022).

É provável que exista uma associação indireta dos comportamentos controladores do treinador e sintomas de *burnout* (CHO; CHOI; KIM, 2019; CHOI; JEONG; KIM, 2020), sendo que uma relação saudável entre o treinador e atleta pode estar negativamente relacionada ao *burnout* (CHO; CHOI; KIM, 2019). Além disto, a implementação de ambiente que favoreça o apoio à autonomia pode contribuir para uma melhor relação entre treinador-atleta e favorecer a comunicação entre a equipe, contribuindo para a diminuição do *burnout* (CHO; CHOI; KIM, 2019).

Estudo longitudinal de seis semanas realizado com nadadores de ambos os sexos da NCAA identificou os seguintes preditores de *burnout*: técnicos controladores, identidade atlética e identidade acadêmica (MARTIN et al., 2022). Além disto, o estilo e o padrão de comportamento dos treinadores estão relacionados às variáveis psicossociais dos atletas (MELLANO; HORN; MANN, 2022). Portanto, um comportamento controlador por parte dos treinadores em relação aos atletas pode se tornar uma demanda estressora e conseqüentemente contribuir para sintomas negativos relacionados ao *burnout* (MADIGAN et al., 2022b). No caso dos técnicos, os autores recomendam que seja fornecida mais liberdade para os atletas expressarem seus sentimentos e opiniões sobre os treinamentos (MARTIN et al., 2022). Quanto às identidades atlética e acadêmica, os resultados dos estudos incluídos reforçam a preocupação com as conseqüências do acúmulo de papéis do estudante-atleta para o eventual surgimento dos sintomas de *burnout* (MARTIN et al., 2022), devido à associação entre identidade atlética (CHANG et al., 2018).

A dificuldade em equilibrar as demandas acadêmicas e esportivas pode aumentar a percepção de sintomas psicológicos negativos (MELLANO; HORN; MANN, 2022). Nesse







sentido, a utilização de uma abordagem interpessoal de apoio à autonomia e o fornecimento de *feedback* positivo em relação ao desempenho dos atletas são dois dos principais comportamentos do treinador que podem ser gerenciados para diminuir os sintomas de *burnout* (MELLANO; HORN; MANN, 2022). Essa relação interpessoal positiva entre o treinador e o atleta é fundamentada na Teoria da Autodeterminação, que propõe que o bem-estar pessoal e psicológico em qualquer ambiente é aprimorado quando os indivíduos percebem que suas necessidades psicológicas básicas estão sendo atendidas (MELLANO; HORN; MANN, 2022).

### Principais Questões e Implicações Para a Prática e Pesquisa

As evidências em relação às mudanças que podem ocorrer nos níveis de *burnout* em atletas universitários ao longo do tempo ainda permanecem inconclusivas, devido à variabilidade nas relações entre determinados fatores psicológicos e as diferentes dimensões de *burnout* (MELLANO; HORN; MANN, 2022), sendo que diversos fatores podem contribuir para a heterogeneidade na percepção desses sintomas. Por exemplo, é provável que determinados fatores psicológicos e ambientais (motivação intrínseca, relacionamento e comportamento do treinador) podem ter um impacto diferencial nas dimensões de *burnout*, indicando a importância de uma abordagem multidimensional no gerenciamento dos sintomas da síndrome (WOODS et al., 2022).

Aspectos físicos do esporte competitivo (por exemplo, *overtraining* e lesões) e características psicológicas ou pessoais (por exemplo, perfeccionismo, orientação motivacional, identidade atlética, ansiedade competitiva e *coping*) dos atletas também podem influenciar nos níveis de estresse e *burnout* (MELLANO; HORN; MANN, 2022). Alguns componentes interpessoais, como a percepção de que o treinador possui um comportamento controlador ou egocêntrico ou que existe uma baixa qualidade de relacionamento interpessoal com o treinador, também estão relacionadas ao *burnout* em atletas (TROUILLOU; ISOARD-GAUTHEUR; ROUX, 2022). É importante ressaltar que o entendimento desses fatores é fundamental para o desenvolvimento de intervenções preventivas eficazes para atletas em risco de *burnout*.

Além disto, há evidências consistentes de uma associação negativa entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento), motivação autodeterminada, perfeccionismo auto-orientado e suporte social com os sintomas





de *burnout* (WOODS et al., 2022). Dessa forma, a adoção de um estilo de treinamento que promova o suporte à autonomia dos atletas universitários pode favorecer os níveis de motivação autodeterminada, além de aumentar a satisfação de necessidades psicológicas básicas e o bem-estar psicossocial (MELLANO; HORN; MANN, 2022).

Os resultados dessa revisão narrativa conduzem a algumas aplicações práticas. Em virtude do crescente reconhecimento da importância da saúde mental dos atletas, evidenciado nos Jogos Olímpicos de Tóquio em 2021, é pertinente que ocorra uma preocupação semelhante com a saúde mental dos atletas universitários. Nesse contexto, as comissões técnicas e os dirigentes universitários podem observar que a síndrome de *burnout* compromete tanto o bem-estar dos atletas universitários quanto o desempenho esportivo. Os estudos sintetizados nessa revisão sugerem que determinadas ações podem atuar na proteção contra a manifestação do *burnout*. Estratégias de *coping* focadas no problema, motivação autodeterminada e suporte social são fenômenos psicológicos que podem ser objetos da intervenção de psicólogos do esporte junto aos atletas, assim como o gerenciamento do comportamento perfeccionista.

Diante disto, treinadores e atletas devem compreender o *burnout* com base em uma perspectiva multidimensional, levando em consideração o monitoramento dos sintomas e a progressão do *burnout* ao longo do tempo (MELLANO; HORN; MANN, 2022). Além disto, os treinadores, pais, comissão técnica e demais sujeitos envolvidos no ambiente esportivo universitário, podem ser orientados para fornecer um ambiente mais saudável (por exemplo, com um maior suporte à autonomia, valorizando o *feedback* positivo e suporte social) e com menos fatores de risco para o desenvolvimento do *burnout* (por exemplo, comportamentos controladores e altas demandas de estresse) (MADIGAN et al., 2022b).

O fenômeno da síndrome de *burnout* em atletas universitários ainda apresenta margem para futuras investigações. Uma das possíveis linhas de pesquisa compreende o estudo dos processos de recuperação no esporte universitário. Considerando que o *burnout* é uma reação ao estresse crônico, as estratégias de recuperação física, mental e social podem desempenhar um papel importante enquanto fatores de proteção. Dentre as estratégias de recuperação, a melhora da qualidade do sono tem sido investigada como uma medida eficaz no contexto esportivo (MADIGAN et al., 2022a). Outro campo de investigação está relacionado aos efeitos de intervenções de terapias psicológicas (por exemplo, a terapia cognitivo-





comportamental) na promoção da saúde mental do atleta universitário e, conseqüentemente, na prevenção e controle do *burnout* (MADIGAN et al., 2022a).

### **Pontos Fortes e Limitações**

Apesar do avanço dos estudos sobre a síndrome de *burnout* em atletas universitários apresentados nessa revisão narrativa, uma limitação relevante está associada à discrepância entre os estudos realizados nos Estados Unidos em comparação com os estudos desenvolvidos nos demais países. A singularidade do sistema esportivo universitário dos Estados Unidos, com as competições promovidas pela NCAA, pode limitar a generalização dos resultados para outros contextos universitários ao redor do mundo. Além disso, a produção científica sobre a síndrome de *burnout* em atletas universitários ainda permanece incipiente em muitos países e apresenta algumas preocupações em relação à qualidade metodológica. Isso reforça a necessidade de se fomentar pesquisas com maior rigor metodológico em outras regiões do mundo, especialmente no ambiente esportivo e universitário brasileiro. Além disto, as revisões narrativas podem apresentar uma fragilidade relacionada à subjetividade na avaliação dos estudos, o que pode levar a vieses de seleção. No entanto, as revisões narrativas da literatura são consideradas um componente fundamental dos estudos empíricos em todos os campos de pesquisa (FERRARI, 2015).

A despeito das limitações, os resultados resumidos nesta revisão narrativa estendem o conhecimento atual dos fatores relacionados ao *burnout* em atletas universitários e apresentam pontos fortes a serem considerados. Até onde sabemos, esta é a primeira revisão abrangente que examinou os principais fatores associados ao *burnout* em atletas universitários. Adotamos uma abordagem ampla com uma discussão crítica das evidências disponíveis baseada em uma análise de cluster dos principais termos relacionados ao *burnout* em atletas universitários para minimizar uma possível visão tendenciosa da literatura. Prezamos pela qualidade metodológica na condução desta revisão, aderindo às principais recomendações de condução e relatório para revisões narrativas (FERRARI, 2015; GREEN; JOHNSON; ADAMS, 2006). Dessa forma, fornecemos evidências preliminares sobre a síndrome de *burnout* em atletas universitários que podem ser utilizadas para otimizar as recomendações de saúde mental para essa população.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão narrativa fornece evidências indicando que a síndrome de *burnout* é um fator de preocupação no ambiente esportivo universitário, devido a sua influência negativa tanto no desempenho quanto no bem-estar e saúde mental dos estudantes-atletas. As evidências analisadas apontam para a associação entre motivação autodeterminada, necessidades psicológicas básicas e suporte social com a percepção de *burnout* entre os atletas universitários. Esses fatores podem desempenhar um papel significativo na prevenção e manejo dos sintomas relacionados ao *burnout*, o que reforça a importância de desenvolver estratégias de intervenção e suporte adequadas.

Em síntese, esta revisão destaca a relevância de medidas preventivas e de apoio que visem mitigar o impacto negativo do *burnout* em atletas universitários. A implementação de estratégias adequadas visando os fatores relacionados ao *burnout* identificados nessa revisão podem contribuir para a promoção do bem-estar e desempenho dessa população, beneficiando não apenas os indivíduos diretamente envolvidos, mas também a comunidade esportiva e universitária em geral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHANG, Wen Hsing e colaboradores. The role of athletic identity in the development of athlete burnout: The moderating role of psychological flexibility. **Psychology of sport and exercise**, v. 39, p. 45-51, 2018.

CHEN, Lung Hung e colaboradores. Relation of Perfectionism with athletes' burnout: further examination. **Perceptual and motor skills**, v. 106, n. 3, p. 811-820, 2008.

CHO, Seongkwan; CHOI, Hunhyuk; KIM, Youngsook. The relationship between perceived coaching behaviors, competitive trait anxiety, and athlete burnout: a cross-sectional study. **International journal of environmental research and public health**, v. 16, n. 8, p. 1-11, 2019.

CHOI, Hunhyuk; JEONG, Yunduk; KIM, Suk-Kyu. The relationship between coaching behavior and athlete burnout: mediating effects of communication and the coach-athlete relationship. **International journal of environmental research and public health**, v. 17, n. 22, p. 1-11, 2020.

CHYI, Theresa e colaboradores. Prediction of life stress on athletes' burnout: the dual role of perceived stress. **PeerJ**, v. 6, n. 1, p. 1-14, 2018.

CROWELL, Doug; MADIGAN, Daniel J. Perfectionistic concerns cognitions predict burnout in college athletes: a three-month longitudinal study. **International Journal of sport and**





**exercise psychology**, v. 20, n. 2, p. 532-550, 2022.

DANIELS, Rachel e colaboradores. The impact of need satisfaction on college athlete burnout. **The sport journal**, p. 1-7, 2021.

DE FRANCISCO, Cristina. e colaboradores. Basic psychological needs, burnout and engagement in sport: The mediating role of motivation regulation. **International journal of environmental research and public health**, v. 17, n. 14, p. 1-14, 2020.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DEFREESE, John David; SMITH, Alan L. A person-centered exploration of athlete burnout across a competitive season. **Journal of clinical sport psychology**, v. 15, n. 2, p. 89-104, 1 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Teammate social support, burnout, and self-determined motivation in collegiate athletes. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 14, n. 2, p. 258-265, 2013.

\_\_\_\_\_. A. L. Athlete social support, negative social interactions, and psychological health across a competitive sport season. **Journal of sport and exercise psychology**, v. 36, n. 6, p. 619-630, 2014.

DOBSON, John e colaboradores. Selected cardiovascular and psychological changes throughout a competitive season in collegiate female swimmers. **Journal of strength and conditioning research**, v. 34, n. 11, p. 3062-3069, 2020.

FERRARI, Rossella. Writing narrative style literature reviews. **Medical writing**, v. 24, n. 4, p. 230-235, 2015.

GABANA, Nicole T. e colaboradores. Gratitude, burnout, and sport satisfaction among college student-athletes: the mediating role of perceived social support. **Journal of clinical sport psychology**, v. 11, n. 1, p. 14-33, 2017.

GARINGER, Lindsay M.; CHOW, Graig M.; LUZZERI, Matteo. The effect of perceived stress and specialization on the relationship between perfectionism and burnout in collegiate athletes. **Anxiety, stress, & coping**, v. 31, n. 6, p. 714-727, 2018.

GOODGER, Kate e colaboradores. Burnout in sport: a systematic review. **The sport psychologist**, v. 21, n. 2, p. 127-151, 2007.

GOTWALS, John K. Perfectionism and burnout within intercollegiate sport: a person-oriented approach. **The sport psychologist**, v. 25, n. 4, p. 489-510, 2011.

GREEN, Bart N.; JOHNSON, Claire D.; ADAMS, Alan. Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. **Journal of chiropractic medicine**, v. 5, n. 3, p. 101-117, 2006.





GUSTAFSSON, Henrick. e colaboradores. Prevalence of burnout in competitive adolescent athletes. **The sport psychologist**, v. 21, n. 1, p. 21-37, 2007.

HOLMBERG, Patrick Michael; SHERIDAN, Dennis A. Self-Determined motivation as a predictor of burnout among college athletes. **The sport psychologist**, v. 27, n. 2, p. 177-187, 2013.

HOWARD, Jackson M. e colaboradores. Exploring student-athlete grit as a mediator in the relationships between parenting, academic success, and mental health outcomes. **Journal of clinical sport psychology**, v. 16, n. 2, p. 109-129, 2022.

LIN, Chien-Hsun e colaboradores. Relationship between athlete stress and burnout: a systematic review and meta-analysis. **International journal of sport and exercise psychology**, v. 20, n. 5, p. 1295-1315, 2022.

LIU, Minhang; ZHAO, Xiuhan; LIU, Zongyu. Relationship between psychological distress, basic psychological needs, anxiety, mental pressure, and athletic burnout of chinese college football athletes during the Covid-19 pandemic. **Sustainability**, v. 14, n. 12, p. 1-13, 2022.

LU, Frank Jing-Horng e colaboradores. Interaction of athletes' resilience and coaches' social support on the stress-burnout relationship: a conjunctive moderation perspective. **Psychology of sport and exercise**, v. 22, p. 202-209, 2016.

MADIGAN, Daniel J. e colaboradores. Coping tendencies and changes in athlete burnout over time. **Psychology of sport and exercise**, v. 48, p. 1-6, 2020.

MADIGAN, Daniel J. e colaboradores. Perspectives on the future of burnout in sport. **Journal of clinical sport psychology**, v. 16, n. 1, p. 75-88, 2022a.

MADIGAN, Daniel J. e colaboradores. Athlete burnout symptoms are increasing: a cross-temporal meta-analysis of average levels from 1997 to 2019. **Journal of sport & exercise psychology**, v. 44, n. 3, p. 153-168, 2022b.

MARTIN, Jeffrey e colaboradores. A longitudinal study on the psychological and physiological predictors of burnout in NCAA collegiate swimmers. **Journal of applied sport psychology**, v. 34, n. 6, p. 1295-1311, 2022.

MELLANO, Kathlen T.; HORN, Telma S.; MANN, Mallory. Examining links between coaching behaviors and collegiate athletes' burnout levels using a longitudinal approach. **Psychology of sport and exercise**, v. 61, p. 1-9, 2022.

PIRES, Daniel Alvarez; UGRINOWITSCH, Herbert. Burnout and Coping Perceptions of Volleyball Players Throughout an Annual Sport Season. **Journal of human kinetics**, v. 79, n. 1, p. 249-257, 2021.

RAEDEKE, Thomas Dean. Is athlete burnout more than just stress? a sport commitment perspective. **Journal of sport and exercise psychology**, v. 19, n. 4, p. 396-417, 1997.





REEVES, Clive W.; NICHOLLS, Adam R.; MCKENNA, Jim. The effects of a coping intervention on coping self-efficacy, coping effectiveness, and subjective performance among adolescent soccer players. **International journal of sport and exercise psychology**, v. 9, n. 2, p. 126-142, 2011.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

RUSER, Jeffrey B. e colaboradores. Gratitude, coach-athlete relationships, and burnout in collegiate student-athletes. **Journal of clinical sport psychology**, v. 15, n. 1, p. 37-53, 2021.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. New York, USA: Guilford Publications, 2017.

SCHELLENBERG, Benjamin J. I.; GAUDREAU, Patrick; CROCKER, Peter R. E. Passion and coping: relationships with changes in burnout and goal attainment in collegiate volleyball players. **Journal of sport and exercise psychology**, v. 35, n. 3, p. 270-280, 2013.

STRÖHLE, Andreas. Sports psychiatry: mental health and mental disorders in athletes and exercise treatment of mental disorders. **European archives of psychiatry and clinical neuroscience**, v. 269, n. 5, p. 485-498, 2019.

TROUILLOUD, David; ISOARD-GAUTHEUR, Sandrine; ROUX, Valentin. "Mirror, mirror, am i as my coach sees me?": discrepancy between athlete self-appraisals and reflected appraisals of their coach, and relations with athlete burnout. **Journal of clinical sport psychology**, p. 1-19, 2022.

VALDEZ, Roderick; JUAN, Victoria. Levels of perfectionism and sports burnout among student-athletes. **International journal of scientific and technology research**, v. 9, n. 4, p. 271-279, 2020.

VAN ECK, Nees Jan; WALTMAN, Ludo. Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. **Scientometrics**, v. 84, n. 2, p. 523-538, 2010.

WALERIAŃCZYK, Wojciech; HILL, André P.; STOLARSKI, Maciej. A re-examination of the 2x2 model of perfectionism, burnout, and engagement in sports. **Psychology of sport and exercise**, v. 61, p. 1-7, 2022.

WHO, World Health Organization. **ICD-11 implementation or transition guide**. Disponível em: <[https://icd.who.int/docs/ICD-11 Implementation or Transition Guide\\_v105.pdf](https://icd.who.int/docs/ICD-11%20Implementation%20or%20Transition%20Guide_v105.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2022.

WOODS, Siobhán e colaboradores. A systematic review of the factors associated with athlete burnout in team sports. **International review of sport and exercise psychology**, v. 40, n. 1, p. 1-41, 2022.

YAMAGUCHI, Shinji e colaboradores. Psychological vulnerability associated with stress coping





strategies in japanese university athletes. **Journal of Clinical sport psychology**, v. 1, p. 1-15, 2022.

ZHAO, Liangyu; LIU, Zongyu; ZHANG, Ligo. The effect of the perceived social support on mental health of chinese college soccer players during the Covid-19 lockdown: the chain mediating role of athlete burnout and hopelessness. **Frontiers in psychology**, v. 13, p. 1-11, 2022.

**Dados do primeiro autor:**

Email: [jhonatan.gaia@castanhal.ufpa.br](mailto:jhonatan.gaia@castanhal.ufpa.br)

Endereço: Travessa Magalhães Barata, n. 1250, Quinta Travessa, Santo Antônio do Tauá, Pará, CEP: 68786-000, Brasil.

Recebido em: 28/02/2023

Aprovado em: 14/08/20223

**Como citar este artigo:**

GAIA, Jhonatan Wélington Pereira e colaboradores. Síndrome de burnout em atletas universitários: uma revisão narrativa. **Corpoconsciência**, v. 27, e.15063, p. 1-21, 2023.

**Financiamento:**

Este estudo teve apoio financeiro da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica do Estado do Pará - SECTET/PA.







**EFEITO DA IDADE RELATIVA NO HANDEBOL ESCOLAR DO ESTADO DE MATO GROSSO: UMA ANÁLISE DE ESTUDANTES-ATLETAS DA CATEGORIA A**

**EFFECT OF RELATIVE AGE ON SCHOOL HANDBALL IN THE STATE OF MATO GROSSO: AN ANALYSIS OF CATEGORY A STUDENT-ATHLETES**

**EFFECTO DE LA EDAD RELATIVA EN EL BALONMANO ESCOLAR DEL ESTADO DE MATO GROSSO: UN ANÁLISIS DE ESTUDIANTES-ATLETAS DE LA CATEGORÍA A**

**Larissa Pittner**


<https://orcid.org/0000-0001-5223-0682> 


<http://lattes.cnpq.br/1950668629025496> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

larissa-pittner@hotmail.com

**Francieli Evelin Lopes Silva**


<https://orcid.org/0000-0001-6149-6044> 


<http://lattes.cnpq.br/2628698429239169> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

franciellilopes003@gmail.com

**Vivian de Oliveira**


<https://orcid.org/0000-0001-9558-3488> 


<http://lattes.cnpq.br/1862357744643352> 

Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP – Brasil)

vivian\_oliveira58@hotmail.com

**Lucas Savassi Figueiredo**


<https://orcid.org/0000-0001-5853-4978> 


<http://lattes.cnpq.br/8953838394714840> 

Universidade Federal de Juiz de Fora (Governador Valadares, MG – Brasil)

savassi88@hotmail.com

**Samuel da Silva Aguiar**


<https://orcid.org/0000-0002-9057-4096> 


<http://lattes.cnpq.br/5300523328237924> 

Centro Universitário do Distrito Federal (Brasília, DF – Brasil)

ssaguiar0@gmail.com

**Henrique de Oliveira Castro**

<https://orcid.org/0000-0002-0545-164X> 

<http://lattes.cnpq.br/1889880741208820> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

henriquecastro88@yahoo.com.br



### Resumo

O Efeito da Idade Relativa (EIR) trata-se da diferença etária entre atletas da mesma categoria que ocasiona desvantagem daqueles nascidos nos últimos meses do ano quando comparados aos nascidos nos primeiros meses. Desta forma, o objetivo do presente estudo foi investigar a existência do EIR em estudantes-atletas de handebol de ambos os sexos, que disputaram os Jogos Mato-grossenses de 2021. A amostra foi composta por 237 estudantes-atletas da categoria A (15 a 17 anos), sendo 97 femininos e 140 masculinos, que participaram dos Jogos Escolares e Jogos Estudantis de Seleções Mato-grossenses em 2021. As análises de significância por quartil foram realizadas através do qui-quadrado ( $\chi^2$ ) e correção de Bonferroni. O resultado analítico das datas de nascimento dos estudantes-atletas indicou uma maior proporção aos nascidos no segundo trimestre em comparação aos nascidos no quarto trimestre do ano. Conclui-se que o EIR se mostrou presente no handebol masculino, mas não no feminino.

**Palavras-chave:** Data de Nascimento; Escolar; Estudantes-Atletas; Handebol.

### Abstract

The Relative Age Effect (RAE) is the age difference between athletes of the same category that causes a disadvantage to those born in the last months of the year when compared to those born in the first months. Thus, the aim of the present study was to investigate the existence of RAE in handball student-athletes of both sexes, who competed in the 2021 Mato Grosso Games. The sample consisted of 237 student-athletes from category A (15 to 17 years old), 97 females and 140 males, who participated in the School Games and Student Games of Mato Grosso National Teams in 2021. Significance analyses by quartile were performed using the chi-square ( $\chi^2$ ) and Bonferroni correction. The analytical result of the student-athletes' dates of birth indicated a greater proportion of those born in the second quarter compared to those born in the fourth quarter of the year. It is concluded that RAE was present in male handball, but not in female handball.

**Keywords:** Birthdate; Scholar; Student-Athletes; Handball.

### Resumen

El Efecto de la Edad Relativa (EIR) se refiere a la diferencia de edad entre atletas de la misma categoría, lo que causa desventaja para aquellos nacidos en los últimos meses del año en comparación con los nacidos en los primeros meses. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio fue investigar la existencia del EIR en estudiantes-atletas de balonmano de ambos sexos que participaron en los Juegos de Mato Grosso (Brasil) en 2021. La muestra constó de 237 estudiantes-atletas de la categoría A (15 a 17 años), 97 femeninos y 140 masculinos, que participaron en los Juegos Escolares y Juegos Estudiantiles de Selecciones del estado de Mato Grosso (Brasil) en 2021. Los análisis de significancia por cuartil se realizaron mediante el chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) y la corrección de Bonferroni. El resultado analítico de las fechas de nacimiento de los estudiantes-atletas indicó una mayor proporción de nacimientos en el segundo trimestre en comparación con el cuarto trimestre del año. Se concluye que el EIR está presente en el balonmano masculino, pero no en el femenino.

**Palabras clave:** Fecha de Nacimiento; Escolar; Estudiantes-Atletas; Balonmano.

## INTRODUÇÃO

O Efeito da Idade Relativa (EIR) refere-se à prática de agrupamento dos atletas em coortes anuais com base nas suas datas de nascimento (CASTRO et al., 2022a; GOLDSCHMIED, 2011), o que afeta a seleção destes por conta das diferenças previstas entre atletas nascidos nos primeiros meses do ano quando comparados a atletas nascidos nos últimos meses (CASTRO et al., 2022b; CASTRO et al., 2023). Ou seja, aqueles atletas nascidos no primeiro semestre do ano seriam maturacional, física e mentalmente mais desenvolvidos do que os nascidos no segundo semestre (BABÍĆ et al., 2022). Desse modo, jogadores relativamente mais velhos, devido a um maior desenvolvimento geral, possuem mais chances de serem notados por “caçadores” de talentos (CASTRO et al., 2022c; LUPO et al., 2019), o que os favorece com melhores oportunidades, treinadores e condições de treinamentos (STEINGRÖVER et al., 2016).





Além disso, apesar do agrupamento por idade cronológica parecer uma boa alternativa de nivelamento, pode causar diferenças biológicas (SOLON JUNIOR; SILVA NETO, 2020) que ocasionam desvantagens em esportes coletivos de invasão, como o handebol, nos quais os jogadores devem ocupar espaços em uma quadra e realizar ações tático-técnicas com exigências físicas e cognitivas (SILVA et al., 2022). Além disso, em esportes com essas características, os treinadores tendem a escolher os atletas mais velhos por apresentarem maiores altura e níveis de força, podendo resultar na desistência daqueles relativamente mais novos (CASTRO et al., 2022b).

Se tratando de processos de seleção de jovens, Malina e colaboradores (2004) relatam a existência de diferentes métodos que podem ser utilizados como parâmetros de avaliação maturacional biológica, sejam elas: maturação dental, esquelética, morfológica ou sexual (MALINA et al., 2004). Dessa maneira, as divisões por ordem cronológica, sem avaliações biológicas, podem acarretar de treinadores basearem suas escolhas em níveis maturacionais, principalmente, considerando aspectos antropométricos e físicos como agilidade e força (SCHORER et al., 2009), e não o talento (ASHWORTH; HEYNDELS, 2007; SCHORER et al., 2013), o que pode ocasionar o EIR (SHERAR et al., 2007). Estudos na modalidade handebol verificaram o EIR em jovens atletas do sexo masculino (FIGUEIREDO et al., 2020; KRAHENBÜHL; LEONARDO, 2020; LA RUBIA et al., 2020; WRANG et al., 2018) nos quais a maioria dos jogadores eram nascidos no primeiro semestre do ano. Considerando jovens atletas do sexo feminino, o EIR foi demonstrado nos estudos de Krahenbühl e Leonardo (2020), La Rubia e colaboradores (2020) e Figueiredo e colaboradores (2020). No entanto, não esteve presente na categoria adulta feminina (LA RUBIA et al., 2020). Além disso, em relação a estudantes-atletas em contexto escolar, existem poucos estudos relacionados ao EIR. Em um estudo recente realizado por Castro e colaboradores (2023), foram analisados estudantes-atletas escolares de diferentes modalidades, incluindo o handebol, e os autores observaram a presença do EIR predominantemente em categorias masculinas de esportes coletivos, porém não nas categorias femininas.

Sendo assim, com base nos achados contraditórios acerca do EIR no handebol e considerando a escassez de estudos envolvendo as categorias menores, principalmente no contexto do esporte escolar, o objetivo do presente estudo foi investigar a existência do EIR em estudantes-atletas de handebol feminino e masculino que disputaram os Jogos Mato-grossenses de 2021. Hipotetiza-se que o EIR será encontrado no handebol masculino, sendo





maior o número de estudantes-atletas nascidos nos primeiros meses do ano em comparação com os nascidos nos últimos meses, mas não no feminino.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Abordagem Metodológica, Contexto da Pesquisa e Participantes

A amostra foi composta por 237 estudantes-atletas do estado do Mato Grosso da categoria A (15 a 17 anos), sendo 97 femininos (41%) e 140 masculinos (59%), que participaram dos Jogos Escolares Mato-grossenses e dos Jogos Estudantis de Seleções Mato-grossenses de 2021. Seriam excluídos da amostra os estudantes-atletas que não preencheram corretamente a data de nascimento nas fichas de inscrição, no entanto, nenhum atleta foi excluído do estudo.

### Técnica e Instrumento de Coleta de Dados

Os dados foram disponibilizados pela Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer do estado do Mato Grosso (SECEL), em agosto de 2022. As fichas dispunham de informações como: data de nascimento, sexo, quartil de nascimento, modalidades esportivas, categoria e ano de competição. Desse modo, a responsabilidade foi atribuída aos pesquisadores envolvidos no projeto, para uso exclusivo científico. Por se tratar de dados bibliográficos e sem informação dos nomes dos estudantes-atletas, não houve necessidade de aprovação em um Comitê de Ética, como realizado no estudo de Castro e colaboradores (2023).

Os estudantes-atletas foram agrupados em quartis de nascimento (Q1 = 1º de janeiro a 31 de março; Q2 = 1º de abril a 30 de junho; Q3 = 1º de julho a 30 de setembro; e Q4 = 1º de outubro a 31 de dezembro) e sexo (masculino e feminino). Os dados foram tabulados em planilhas e analisados posteriormente.

### Análise de Dados

Foram realizados testes de qui-quadrado ( $\chi^2$ ) de aderência para comparar a distribuição das datas de nascimento dos estudantes-atletas da categoria A dos Jogos Escolares Mato-grossenses e dos Jogos Estudantis de Seleções Mato-grossenses. Os atletas foram divididos de acordo com seus trimestres de nascimento (Q1, Q2, Q3 e Q4), sendo assumida uma distribuição igual (25%) como frequência esperada para cada trimestre,





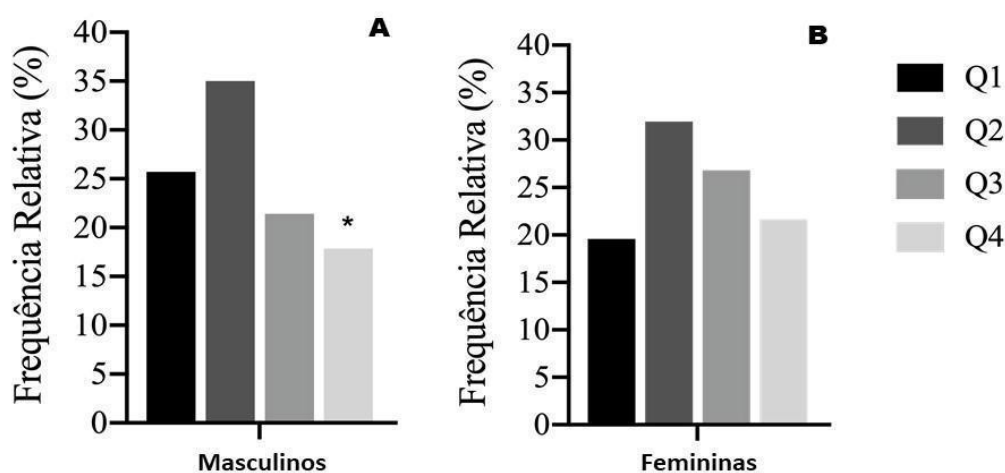
conforme proposto por Cotê e colaboradores (2006). Caso as distribuições das datas de nascimento observadas apresentassem diferenças em relação às esperadas, foram feitas comparações *post hoc* entre os trimestres para determinar em quais deles as frequências dos atletas apresentaram divergências. Para esse fim, o nível de significância foi ajustado para 0,0083, utilizando-se a correção de *Bonferroni*, conforme sugerido por Sharpe (2015).

Em todas as análises calculou-se a força de associação (V de Cramer) dos testes qui-quadrado, seguindo a metodologia adotada por estudos anteriores (LA RUBIA et al., 2020; LIDOR; MAAYAN; ARNON, 2021), o que permitiu inferir a prevalência do EIR em cada uma delas. Os valores de referência para o V foram:  $V=0,06$  a  $0,17$  indicou uma associação fraca;  $V=0,18$  a  $0,29$  indicou uma associação moderada e  $V \geq 0,30$  indicou uma associação forte (CRAMER, 1999). Adicionalmente, calculou-se a Razão de Chances (OR) para os quartis que apresentaram diferenças significativas. As análises foram realizadas no *software SPSS*, versão 21.0 (Chicago, EUA), e os gráficos no *software Prism*, versão 8.0 (*GraphPad*, San Diego, EUA). O nível de significância adotado foi de 0,05.

## RESULTADOS

Os resultados referentes à distribuição das datas de nascimento (quartis) dos estudantes-atletas masculinos estão apresentados na figura 1A e das estudantes-atletas femininas na figura 1B.

**Figura 1** - Distribuição dos quartis de nascimento dos estudantes-atletas





Para o masculino (Figura 1A), os resultados da análise das datas de nascimento dos estudantes-atletas revelaram que a distribuição observada foi diferente da esperada ( $\chi^2 = 9,200$ ;  $p = 0,027$ ;  $V = 0,10$ ; OR - Q1:Q4 = 1,440). Ao comparar os quartis de nascimento, verificou-se uma maior proporção de estudantes-atletas nascidos no segundo trimestre (Q2) em comparação aos nascidos no quarto trimestre (Q4) do ano ( $\chi^2 = 7,784$ ;  $p = 0,005$ ;  $V = 0,13$ ; OR - Q2:Q4 = 1,960).

Para o feminino (Figura 1B), os resultados da análise das datas de nascimento não revelaram diferenças entre a distribuição observada e a esperada ( $\chi^2 = 3,577$ ;  $p = 0,311$ ;  $V = 0,03$ ; OR - Q1:Q4 = 0,904).

## DISCUSSÃO

O presente estudo objetivou investigar a existência do EIR em estudantes-atletas escolares de handebol feminino e masculino, que disputaram os Jogos Mato-grossenses de 2021. Os resultados confirmaram a hipótese do estudo, visto que o EIR foi encontrado nos estudantes-atletas do sexo masculinos (maior proporção de nascidos no segundo trimestre em comparação aos nascidos no quarto trimestre do ano) mas não no sexo feminino.

Essa presença do EIR no handebol masculino é descrita na literatura específica por alguns estudos. Costa e colaboradores (2021) avaliaram a existência do EIR em 160 atletas das seleções brasileiras de handebol masculino que disputaram os campeonatos mundiais sub-19, sub-21 e adultos nos anos de 2011, 2013, 2015 e 2017 e revelaram a existência do EIR, sendo a maioria dos jogadores nascidos no primeiro semestre do ano, mais especificamente no primeiro quartil. Com isso, a influência do efeito foi maior na categoria sub-19, mesmo esse não desaparecendo completamente no adulto, o que pressupõe prevalência do EIR nas categorias mais jovens. Desta forma, observa-se que, no handebol masculino, parece que o EIR inicia nas categorias mais escolares e mais jovens, no entanto, em algumas ocasiões, parece não acompanhar as categorias até o adulto.

Além disso, observa-se a mesma dinâmica da presença do EIR em estudos com jovens atletas fora do Brasil, como nos resultados encontrados em jogadores internacionais de handebol espanhol na categoria mais jovem e na categoria júnior (SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ et al., 2013), onde o EIR se mostrou presente na análise de 161 jogadores, permitindo aos autores concluir que a data de nascimento parece ser um fator relevante no handebol masculino espanhol (SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ et al., 2013).





Apesar da prevalência do EIR nos estudos com o handebol masculino, resultados controversos são encontrados no feminino. No handebol feminino, nossos resultados não demonstraram o EIR, e contrariam o estudo de La Rubia e colaboradores (2021b) que relatou a presença do EIR nas categorias juvenil, júnior e adulta em jogadoras femininas de alto rendimento que participaram de campeonatos mundiais. No entanto, da mesma forma como ocorre no masculino, La Rubia e colaboradores (2021b) descrevem que o EIR tende a diminuir com o aumento da idade cronológica das jogadoras.

Estudos que avaliaram o EIR em ambos os sexos no handebol mostraram a presença do fenômeno nas categorias infantil (12 a 14 anos) (CAMACHO-CARDENOSA et al., 2018; GÓMEZ-LÓPEZ et al., 2017c; GÓMEZ-LÓPEZ et al., 2017 d; TRÓZNAI et al., 2021) e nas categorias juvenis e juniores (15 a 18 anos) (GÓMEZ-LÓPEZ et al., 2017a; GÓMEZ-LÓPEZ et al., 2017c; GÓMEZ-LÓPEZ et al., 2017d; TRÓZNAI et al., 2021; BJØRNDAL et al., 2018), sendo maiores as frequências de atletas nascidos no primeiro quartil do ano nas categorias juvenis. Já nas categorias juniores, apresentam distribuição mais homogênea, e os valores são parecidos para meninos e meninas. Aguilar, Saavedra García e Romero (2017) mostraram a existência do EIR na categoria sub-21. Além disso, houve a presença do EIR também nas categorias adultas (LA RUBIA et al., 2021a; KARCHER; AHMAIDI; BUCHHEIT, 2014; GÓMEZ-LÓPEZ et al., 2017c). No entanto, no estudo de La Rubia e colaboradores (2021a), os autores destacam que a influência do EIR foi observada em todas as categorias de jogadores masculinos, mas só foi detectada nas categorias sub-18 e adultas nas femininas. Ademais, nos estudos de Bjørndal e colaboradores (2018) e Aguilar, Saavedra García e Romero (2017), demonstraram a não existência do EIR nas categorias adultas.

Estudos com atletas brasileiros também analisaram o EIR no handebol. Figueiredo e colaboradores (2020) analisaram o EIR em atletas brasileiros de ambos os sexos que participaram das seleções brasileiras de handebol nos anos de 2014 a 2018, sendo as amostras masculinas e femininas compostas por atletas das categorias sub-18 a adulta. Desse modo, a pesquisa relatou o EIR em todas as categorias, exceto na categoria sub-18 feminina que demonstrou maior equilíbrio na distribuição das atletas. Tendo em vista que as amostras mais jovens do estudo de Figueiredo e colaboradores (2020) incluíram atletas com no mínimo 15 anos, é possível dizer que seus resultados são equiparáveis aos do atual estudo ao demonstrar a presença do EIR em atletas masculinos e não em atletas femininas.





Em outro estudo, Castro e colaboradores (2023) analisaram estudantes-atletas Mato-grossenses de 12 a 17 anos, de ambos os sexos, que participaram de diversas modalidades esportivas, incluindo o handebol, nos Jogos Nacionais Escolares dos anos de 2019 e 2021. Os resultados demonstraram o EIR nos esportes coletivos no sexo masculino (com maior frequência de estudantes-atletas nascidos em Q1 comparado com Q4), mas não no feminino. Apesar dos resultados apresentados corroborarem com o presente estudo, no estudo de Castro e colaboradores (2023) não houve uma comparação entre os esportes, portanto, não há evidência de que o efeito ocorreu especificamente no handebol. No entanto, o estudo feito por Gómez-López e colaboradores (2017b) buscou determinar a influência do EIR em jovens atletas de handebol da Espanha. A amostra, que foi composta por 479 jogadores (250 homens e 229 mulheres) que disputaram o Campeonato Espanhol Regional Juvenil de 2016, não demonstrou significância na distribuição de atletas, tanto por trimestre quanto por sexo, resultado que difere parcialmente da atual pesquisa por não apresentar o efeito em atletas do sexo masculino.

Já La Rubia e colaboradores (2020) analisaram os impactos do EIR em diferentes países na seleção de atletas para competições internacionais. Tendo como participantes 3358 homens e 3273 mulheres, o estudo focou em atletas que atuaram nas equipes inscritas nos Campeonatos Mundiais de Handebol, sendo separados em juvenis (com até 19 anos), juniores (com até 21 anos) e adultos (acima de 21 anos). O EIR foi mais significativo para atletas femininos sub-19 nos anos de 2014 e 2018, porém não esteve presente nas categorias adultas. Já para jogadores masculinos, o EIR foi encontrado em maior escala no sub-19 em 2017. Não foi encontrado EIR em atletas femininos em 2013, 2015 e 2017, nem em jogadores masculinos em 2013. Desta forma, observa-se divergência entre os estudos que envolvem o EIR no handebol, demonstrando a importância de novos trabalhos em diferentes níveis de rendimento, sexo e categorias etárias, principalmente com o objetivo de avaliar a dinâmica do fenômeno.

O presente estudo apresenta limitações. Dentre elas, a utilização de uma área geográfica reduzida, sendo apenas atletas de um estado do Brasil, o que dificulta a comparação de estudantes-atletas de diferentes estados e países. Outra limitação foi a coleta em apenas um ano competitivo, não permitindo a observação da presença do EIR ao longo dos anos e sua dinâmica no contexto escolar. Recomenda-se, portanto, para estudos futuros, que sejam feitas análises com amostras de outras regiões do Brasil e estudantes-atletas de outros países







para comparações, assim como uma coleta de dados longitudinal, em que sejam considerados diferentes anos competitivos, em diferentes competições, a fim de identificar e analisar o comportamento do EIR em estudantes-atletas no contexto do esporte escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, a partir dos nossos resultados, que o EIR se mostrou presente no handebol masculino do estado de Mato Grosso (Brasil), apresentando maior número de estudantes-atletas nascidos no Q2 comparados ao Q4. No entanto, no handebol feminino, o EIR não esteve presente. Esses achados confirmam o entendimento de que, em esportes coletivos, o EIR é mais presente no sexo masculino. Desta forma, novas pesquisas são necessárias para entender o EIR no handebol masculino e feminino, uma vez que há a necessidade de minimizar as desigualdades geradas nesse contexto esportivo e uma escassez de estudos na modalidade. Ademais, fica evidente que a data de nascimento e a maturação biológica, em consonância com outros fatores como tática e técnica, devem ser considerados nas avaliações de desempenho, e, conseqüentemente na seleção de atletas, com o objetivo de não exclusão de um possível talento para o esporte.

Do ponto de vista prático, o presente estudo contribui com pessoas envolvidas com o handebol em nível escolar (e também demais níveis), como professores/treinadores, gestores e organizadores de competições, já que, uma vez que estes profissionais entendam o EIR, poderão repensar suas práticas e as políticas do esporte, fazendo com que os processo de seleção, escalação e competição de estudantes-atletas possam proporcionar oportunidades igualitárias de crescimento e desenvolvimento no esporte. Nesse sentido, estudos têm proposto divisões das categorias existentes e consideração da maturação biológica (CASTRO et al., 2022a).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Óscar Gutiérrez; SAAVEDRA-GARCÍA, Miguel; FERNÁNDEZ-ROMERO, Juan J. Constituent year effect in international handball at high level. **Journal of human sport and exercise**, v. 12, n. 2, p. 316-324, 2017.

ASHWORTH, John; HEYNDELS, Bruno. Selection bias and peer effects in team sports: the effect of age grouping on earnings of german soccer players. **Journal of sports economics**, v. 8, n. 4, p. 355-377, 2007.





BABIĆ, Matej e colaboradores. Relative age effect and gender differentiate on with in sport- a systematic review. **Acta kinesiologica**, v. 16, n. 1, p. 20-29, 2022.

BJØRNDAL, Christian Thue e colaboradores. The relative age effect in selection to international team matches in norwegian handball. **Plos one**, v. 13, n. 12, e0209288, 2018.

CASTRO, Henrique de Oliveira e colaboradores. Is the relative age effect prevalent in elite brazilian male futsal? An investigation based on age categories and playing positions. **Kinesiology**, v. 54, n. 2, p. 299-306, 2022a.

CASTRO, Henrique de Oliveira e colaboradores. Relative age effect on elite men's futsal according to region and playing position: a study of the FIFA Futsal World Cup Lithuania 2021. **Revista andaluza de medicina del deporte**, v. 15, n. 3, p. 97-101, 2022b.

CASTRO, Henrique de Oliveira e colaboradores. relative age effect on brazilian male elite futsal athletes according to playing position and performance by goals scored on Brazil National Futsal Leagues. **Motriz**, v. 28, e10220011521, 2022c.

CASTRO, Henrique de Oliveira e colaboradores. Relative age effect student-athletes of Mato Grosso state (Brazil) participating in the national school games depending on sex, age category, and sport type. **Human movement**, v. 24, n. 2, p. 111-117, 2023.

CAMACHO-CARDENOSA, Alba e colaboradores. Anthropometric and physical performance of youth handball players: the role of the relative age. **Sports**, v. 6, n. 2, p. 47, 2018.

COSTA, Julio Cesar e colaboradores. Relative age effect in brazilian handball selections. **Journal of physical education**, v. 32, e3227, 2021.

CRAMER, Harald. **Mathematical methods of statistics**. Champaign, USA: Princeton University Press, 1999.

FIGUEIREDO, Lucas Savassi e colaboradores. The relationship between relative age effects and sex, age categories and playing positions in brazilian national handball teams. **Motriz**, v. 26, e10200045, 2020.

GOLDSCHMIED, Nadav. No evidence for the relative age effect in professional women's sports. **Sports medicine**, v. 41, p. 87-88, 2011.

GÓMEZ-LÓPEZ, Manuel e colaboradores. Effect of relative age on teen age handball players. **Apunts educación física y deportes**, v. 130, p. 73-83, 2017a.

GÓMEZ-LÓPEZ, Manuel e colaboradores. Relative age effect during the selection of young handball player. **Journal of physical education and sport**, v. 17, p. 418-423, 2017b.





GÓMEZ-LÓPEZ, Manuel e colaboradores. Relative age effect in handball players of Murcia: influence of sex and category of game. **Journal of human sport and exercise**, v. 12, n. 13, p. 565-573, 2017c.

GÓMEZ-LÓPEZ, Manuel. Relative age effect in handball players of Spain. **Journal of physical education and sport**, v. 17, p. 705-711, 2017d.

KARCHER, Claude; AHMAIDI, Said; BUCHHEIT, Martin. Effect of birth date on playing time during international handball competitions with respect to playing positions. **Kinesiology**, v. 46, p. 23-32, 2014.

KRAHENBÜHL, Tathyanne; LEONARDO, Lucas. The relative age effect: coaches' choices as evidence of social influence on youth handball. **Journal of physical education and sport**, v. 20, n. 5, p. 2460-2467, 2020.

LA RUBIA Afonso e colaboradores. The relationship between the relative age effect and performance among athletes in World Handball Championships. **Plos one**, v. 15, n. 3, e0230133, 2020.

LA RUBIA Afonso e colaboradores. The relative age effect on competition performance of spanish international handball players: a longitudinal study. **Frontiers in psychology**, v. 12, e673434, 2021a.

LA RUBIA Afonso e colaboradores. Are the player selection process and performance influenced by relative age effect in elite women's handball? **Journal of human kinetics**, v. 80, n. 1, p. 223-237, 2021b.

LIDOR, Ronnie; MAAYAN, Zohar; ARNON, Michal. Relative age effect in 14-to 18-year-old athletes and their initial approach to this effect-has anything changed over the past 10 years? **Frontiers in sports and active living**, v. 3, p. 1-12, 2021.

LUPPO, Corrado e colaboradores. The beginning of senior career in team sport is affected by relative age effect. **Frontiers in psychology**, v. 10, p. 1-6, 2019.

MALINA, Robert; BOUCHARD, Claude; BAR-OR, Oded. **Growth, maturation and physical activity**. Champaign, USA: Human Kinetics, 2004.

SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ, Carlos e colaboradores. Is the date of birth an advantage/ally to excel in handball? **Journal of human sport and exercise**, v. 8, n. 3, p. 754-760, 2013.

SCHORER, Jörg e colaboradores. Relative age, talent identification and youth skill development: Do relatively younger athletes have superior technical skills? **Talent development & excellence**, v. 1, n. 1, p. 45-56, 2009.

SCHORER, Jörg; WATTIE Nick; BAKER, Joseph R. A new dimension to relative age effects: constant year effects in german youth handball. **Plos one**, v. 8, n. 4, e60336, 2013.





SHARPE, Donald. Chi-square test is statistically significant: now what? **Practical assessment, research, and evaluation**, v. 20, P. 1-10, 2015.

SHERAR, Lauren B. e colaboradores. Do physical maturity and birth date predict talent in male youth ice hockey players? **Journal of sports sciences**, v. 25, n. 8, p. 879-886, 2007.

SILVA, Leandro Amancio e colaboradores. The relative age effect in invasion team sports: a systematic review in youth sports el efecto relativo de la edad en los deportes de equipo de invasión: una revisión sistemática en los deportes juveniles. **Retos**, n. 46, p. 641-652, 2022.

SOLON JUNIOR, Luiz José Frota; SILVA NETO, Luiz Vieira. Influence of the relative age effect on height, motor performance and technical elements of olympic volleyball athletes. **Revista brasileira de medicina do esporte**, v. 26, n. 3, p. 211-214, 2020.

STEINGRÖVER, Cobley e colaboradores. Does relative age affect career length in north american professional sports. **Sports medicine – open**, v. 2, n. 1, p.1-7, 2016.

TRÓZNAI, Zsófia e colaboradores. Talent selection based on sport-specific tasks is affected by the relative age effects among adolescent handball players. **International journal of environmental research and public health**, v.18, p. 1-11, 2021.

WRANG, Christian M. e colaboradores. Relative age effect and the re-selection of danish male handball players for national teams. **Journal of human kinetics**, v. 63, n. 1, p. 33-41, 2018.

#### **Dados do primeiro autor:**

Email: [larissa-pittner@hotmail.com](mailto:larissa-pittner@hotmail.com)

Endereço: Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367, Boa Esperança, Cuiabá, MT, CEP: 78060-900, Brasil.

Recebido em: 23/04/2023

Aprovado em: 28/08/2023

#### **Como citar este artigo:**

PITTNER, Larissa e colaboradores. Efeito da idade relativa no handebol escolar de Mato Grosso: uma análise de estudantes-atletas da categoria A. **Corpoconsciência**, v. 27, e.15372, p. 1-12, 2023.





## COMO TREINADORES DE ESPORTES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MONITORAM A CARGA DE TREINAMENTO?

### HOW DO SPORTS COACHES FOR PEOPLE WITH DISABILITIES MONITOR THE TRAINING LOAD?

### ¿CÓMO MONITORIZAN LA CARGA DE ENTRENAMIENTO LOS ENTRENADORES DEPORTIVOS PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD?

**Mário Antônio de Moura Simim**


<https://orcid.org/0000-0002-4659-8357> 


<http://lattes.cnpq.br/2506744061310311> 

Universidade Federal do Ceará (Fortaleza, CE – Brasil)

mario.simim@ufc.br

**Eduardo Macedo Penna**


<https://orcid.org/0000-0003-0058-7967> 


<http://lattes.cnpq.br/3746450308327976> 

Universidade Federal do Pará (Castanhal, PA – Brasil)

eduardomp@ufpa.br

**Alexandre Igor Araripe Medeiros**


<https://orcid.org/0000-0002-0447-353X> 


<http://lattes.cnpq.br/8817144505267839> 

Universidade Federal do Ceará (Fortaleza, CE – Brasil)

alexandreararipe@hotmail.com

**Renato Melo Ferreira**

<https://orcid.org/0000-0003-0944-6730> 

<http://lattes.cnpq.br/4325859064183464> 

Universidade Federal de Ouro Preto (Ouro Preto, MG – Brasil)

renato.mf@hotmail.com

#### Resumo

Nosso objetivo foi investigar quais ferramentas de monitoramento da carga de treinamento são utilizadas por treinadores de esportes para pessoas com deficiência. Participaram 17 treinadores de diferentes modalidades esportivas que responderam a um questionário online contendo questões relacionadas a formação dos participantes, conceitos gerais e sistemas de monitoramento da carga de treinamento. A maioria dos treinadores (91,7%) dos treinadores indicou que ajusta a carga de treinamento em resposta à sua sessão de monitoramento modificando a intensidade e duração do treino. Os principais métodos utilizados foram a percepção subjetiva de esforço, número de sessões semanais e de exercícios específicos. As razões para utilizar este sistema de controle foram: Acompanhar as melhorias no desempenho (91,7%), gerenciar a carga de treinamento (83,3%) e reduzir lesões (75,0%). Concluímos que os treinadores de esportes para pessoas com deficiência utilizam métodos de fácil administração, eficiente em termos de tempo e de retorno de informações imediatas para monitorar as sessões de treino.

**Palavras-chave:** Esporte Adaptado; Treinadores; Paradesporto.

**Abstract**

Our aim was to investigate which training load monitoring tools are used by sports coaches for people with disabilities. 17 coaches from different sports responded to an online questionnaire containing questions related to the training of participants, general concepts and training load monitoring systems. 91.7% of coaches indicated that they adjust training load in response to their monitoring session by modifying training intensity and duration. The main methods used were the subjective perception of exertion, number of weekly sessions and specific exercises. Reasons for using this control system were: Accompany performance improvements (91.7%), manage training load (83.3%) and reduce injuries (75.0%). We conclude that sports coaches for people with disabilities use methods that are easy to administer, efficient in terms of time, and provide immediate feedback to monitor training sessions.

**Keywords:** Adaptive Sport; Coaches; Para-Sports.

**Resumen**

Nuestro objetivo fue investigar qué herramientas de monitorización de la carga de entrenamiento utilizan los entrenadores deportivos para personas con discapacidad. 17 entrenadores de diferentes deportes respondieron a un cuestionario en línea que contenía preguntas relacionadas con el entrenamiento de los participantes, conceptos generales y sistemas de monitoreo de carga de entrenamiento. El 91,7 % de los entrenadores indicaron que ajustan la carga de entrenamiento en respuesta a su sesión de seguimiento modificando la intensidad y la duración del entrenamiento. Los principales métodos utilizados fueron la percepción subjetiva del esfuerzo, número de sesiones semanales y ejercicios específicos. Las razones para utilizar este sistema de control fueron: Acompañar mejoras en el rendimiento (91,7%), gestionar la carga de entrenamiento (83,3%) y reducir lesiones (75,0%). Concluimos que los entrenadores deportivos de personas con discapacidad utilizan métodos fáciles de administrar, eficientes en tiempo y que brindan retroalimentación inmediata para monitorear las sesiones de entrenamiento.

**Palabras clave:** Deportes Para el Discapacitado; Entrenadores; Paradeportes.

**INTRODUÇÃO**

O surgimento do esporte adaptado foi o marco histórico determinante para a inserção das pessoas com deficiência no ambiente esportivo, inicialmente como parte do processo de reabilitação e posteriormente como esporte de rendimento (BAILEY, 2007; BRITAIN, 2012). Os Jogos Paralímpicos fornecem plataforma para mostrar as habilidades das pessoas com deficiência, servindo também como catalisador para os direitos das pessoas com deficiência, garantindo a integração, igualdade de oportunidades e acessibilidade do ambiente construído (BLAUWET; WILLICK, 2012; NYLAND, 2009). Os avanços no design de cadeiras de rodas e próteses (GOOSEY-TOLFREY, 2010; GRIGGS et al., 2016; PAULSON; GOOSEY-TOLFREY, 2016; TWEEDY; DIAPER, 2010), combinado com oportunidades de financiamento e profissionalismo esportivo resultaram em maior número de atletas com deficiência atuando em níveis recreativos e profissionais (BRITAIN, 2012; MAUERBERG-DECASTRO et al., 2016).

De fato, o desempenho esportivo depende de vários fatores e existem várias abordagens para otimizar o desempenho em atletas com deficiência (COOPER; De LUIGI, 2014; LAFERRIER et al., 2012; PERRET, 2015). O programa ideal para otimização do treinamento inclui estímulo de exercício suficiente para provocar adaptação e recuperação proporcional que permita diminuir os efeitos negativos da fadiga (MEEUSEN et al., 2013; MEEUSEN et al., 2006). As diferenças individuais na capacidade de sustentar o exercício físico e tempo de recuperação,





estressores extra treinamento e tolerância ao estresse tornam difícil manipular com sucesso da relação estresse-recuperação do treinamento (IMPELLIZZERI et al., 2005; KENTTÄ; HASSMÉN, 1998). Nesse sentido, atletas com deficiência podem responder de maneira diferente ao mesmo programa de treinamento e que o resultado do treinamento é influenciado por aspectos biológicos (ex.: tipo de deficiência), sociais, psicológicos e relativos a modalidade esportiva (classificação esportiva funcional) (COSTA e SILVA et al., 2013; SIMIM et al., 2017).

Existem vários métodos e ferramentas para monitorar a resposta do atleta à carga de treinamento. O monitoramento progrediu além do uso de testes de desempenho. Dessa maneira, compreendemos que a fadiga se manifesta com outros sintomas, que podem ser detectados antes que ocorra diminuição no desempenho (HALSON, 2014). Estes métodos de monitoramento geralmente dependem de medidas do estado psicológico e fisiológico, com o objetivo geral de medir o bem-estar do atleta em resposta à carga de treinamento recentemente aplicada (HALSON, 2014; SIMIM et al., 2017). Apesar dos estudos e revisões sobre o monitoramento, não foi identificada nenhuma estrutura de monitoramento padrão ouro para modalidades e equipes de para-atletas (SIMIM et al., 2017). Uma explicação para isto é que o monitoramento frequente dos para-atletas não é facilmente gerenciado devido aos recursos e tempo limitados necessários para conduzir uma sessão de monitoramento e pelas questões específicas de cada condição de deficiência. Isto acrescenta desafio logístico extra ao monitoramento.

Além disso, existe lacuna entre as pesquisas realizadas em ciências do esporte e o que é implementado na prática do monitoramento da carga de treinamento (BUCHHEIT, 2017). Conseqüentemente, os pesquisadores têm sido criticados por não investigarem questões que forneçam informações práticas e úteis em ambientes de treinamento e competição (BRINK et al., 2018; BUCHHEIT, 2017). Por outro lado, treinadores se concentram principalmente na praticidade, desempenho e resultados dos atletas ou da sua equipe (BUCHHEIT, 2017). Assim, treinadores consideram o monitoramento um processo demorado, exigindo recursos humanos e tecnológicos que muitas vezes lhes faltam (STARLING; LAMBERT, 2018). O resultado disso é a falta de apoio dos treinadores para realização das atividades de monitoramento da carga de treinamento.

A partir desses questionamentos, nosso objetivo foi investigar quais ferramentas de monitoramento da carga de treinamento são utilizadas por treinadores de esportes para pessoas com deficiência. Acreditamos que os resultados do presente estudo contribuirão para





compreensão do fenômeno esportivo relacionado a pessoas com deficiência, indicando quais são os pontos fortes e fracos do monitoramento da carga de treinamento nessa parcela da população.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Abordagem Metodológica, Contexto da Pesquisa e Participantes

Participaram deste estudo 17 treinadores (idade =  $44 \pm 11$  anos; tempo de experiência específica =  $11 \pm 7$  anos) do basquete em cadeira de rodas, futebol para amputados e natação ( $n = 3$ ; 18%, cada uma), bocha ( $n = 2$ ; 12%) e da esgrima em cadeira de rodas, futebol de cegos, futebol de PC (Paralisia Cerebral), para-*powerlifting*, tênis em cadeira de rodas e tiro com arco ( $n = 1$ ; 6%, cada). Participaram treinadores do Brasil ( $n = 12$ ; 71%); Uruguai e Colômbia ( $n = 2$ ; 12% cada); Peru, Equador e Chile ( $n = 1$ ; 6% cada). Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará (CEP/UFC) sob parecer número 3.654.572. A participação dos treinadores teve caráter anônimo e voluntário sendo condicionado a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

### Técnica e Instrumento de Coleta de Dados

Foi utilizado neste estudo um questionário contendo questões abertas e/ou fechadas relacionadas a formação dos participantes, sistemas de monitoramento da carga de treinamento, conceitos gerais sobre monitoramento da carga de treinamento. O instrumento foi desenvolvido seguindo duas etapas:

1. Revisão de literatura para identificar possíveis instrumentos de pesquisa, sendo selecionado como base os estudos de Brink e colaboradores (2018) e Starling e Lambert (2018).
2. O questionário foi encaminhado para três experts na área de Ciências do Esporte e Treinamento Esportivo para Validação do conteúdo pelos experts. Segundo a literatura o expert deve ter no mínimo 10 mil horas ou dez anos de atuação em diferentes áreas do desenvolvimento humano e formação universitária condizente com a área de estudo (ERICSSON, 2013). Após receber as correções o pesquisador responsável realizou alterações e reenviou o







questionário para os experts. Somente após concordância acima de 80% que o questionário foi considerado adequado para aplicação prévia (PASQUALI, 2013).

Após fase de elaboração do instrumento, o questionário foi inserido em plataforma online (Google Formulários - <https://forms.gle/8jfetAZwwiYJi2mu6>) visando facilitar o acesso e participação da maior quantidade de participantes possíveis, sendo projetado para ser preenchido entre 15 a 20 minutos.

## Análise de Dados

Os resultados da caracterização da amostra são apresentados em média  $\pm$  desvio padrão, enquanto que os resultados do questionário são reportados com distribuição de frequência relativa e/ou absoluta. Para as questões abertas, utilizamos a categorização das respostas em mini-unidades.

## RESULTADOS

O conceito de monitoramento da carga de treinamento está relacionado a Preparação (n = 5; 23%), Acompanhamento (n = 5; 23%) e Prevenção de lesão (n = 3; 14% - Quadro 1). A maioria dos treinadores (n = 16; 94%) indicou que monitora a carga de treinamento dos seus atletas. Além disso, quem implementa as estruturas de monitoramento da carga de treinamento na equipe é o próprio treinador (n = 14; 82%) ou o preparador físico (n = 2; 12%) ou o fisiologista (n = 1; 6%).

**Quadro 1** – Conceito de monitoramento da carga de treinamento na percepção dos treinadores

Conceito	Categorias
O monitoramento da carga de treino na preparação de paratletas de alto rendimento tem como objetivos de tirar o máximo da potência do atleta e prevenir lesões, melhorando o condicionamento a partir dos objetivos traçados.	Preparação Prevenir lesão
Avaliação contínua do rendimento do atleta	Avaliação
É utilizado para evitar lesões, além de monitorar a carga a qual você irá empregar para chegar ao objetivo final.	Prevenir lesões
Acompanhamento das respostas do corpo ao stress relacionado ao estímulo do treino.	Acompanhamento
Conjunto de processos de quantificação e interpretação das diferentes variáveis de treinamento e suas influências no desempenho a curto, médio e	Quantificação Desempenho





longo prazo que podem auxiliar nas tomadas de decisão de toda a comissão técnica durante o processo de treinamento.	
Acompanhamento do desenvolvimento das cargas de treinamento	Acompanhamento
Entender e melhorar o desenvolvimento do atleta, como também minimizar o risco de lesão.	Acompanhamento Prevenir lesões
Monitoramento da carga de treinamento e competição está associado a identificar as demandas impostas ao atleta seja durante o treinamento ou competição com o objetivo de ajustar o processo de preparação (especificidade) para que o atleta possa competir em seu estado de ótimo desempenho	Preparação Resposta
Supervisão da execução da planificação	Preparação
Seria o acompanhamento das respostas fisiológicas mais ligadas ao desempenho motor do atleta na modalidade que ele pratica.	Acompanhamento
Atendo que é uma forma registro de verificar os pontos positivos e/ou negativos conforme a intensidade dos treinos	Registro
Monitoramento do treinamento seria a proposta mais apropriada. No tocante apenas à carga de treino, o monitoramento significa entender a dinâmica da carga externa (volume e intensidade) ao longo do tempo, bem como o seu impacto nos organismos (carga interna) de forma aguda e crônica e as adaptações que geradas por elas.	Adaptações
Preparação	Preparação
Realizamos controle antropométrico e do rendimento por meio de testes de campo. Os dados mais relevantes são registrados em fichas técnicas	Controle Registro
Trabalho para podemos mensurar como os atletas estão respondendo aos estímulos de treino! Usando os resultados para balizar as progressões de carga e se for preciso iniciar até um trabalho de Recovery imediato.	Resposta Preparação
Fazer, acompanhar e alterar caso necessário o planejamento do seu grupo.	Acompanhamento

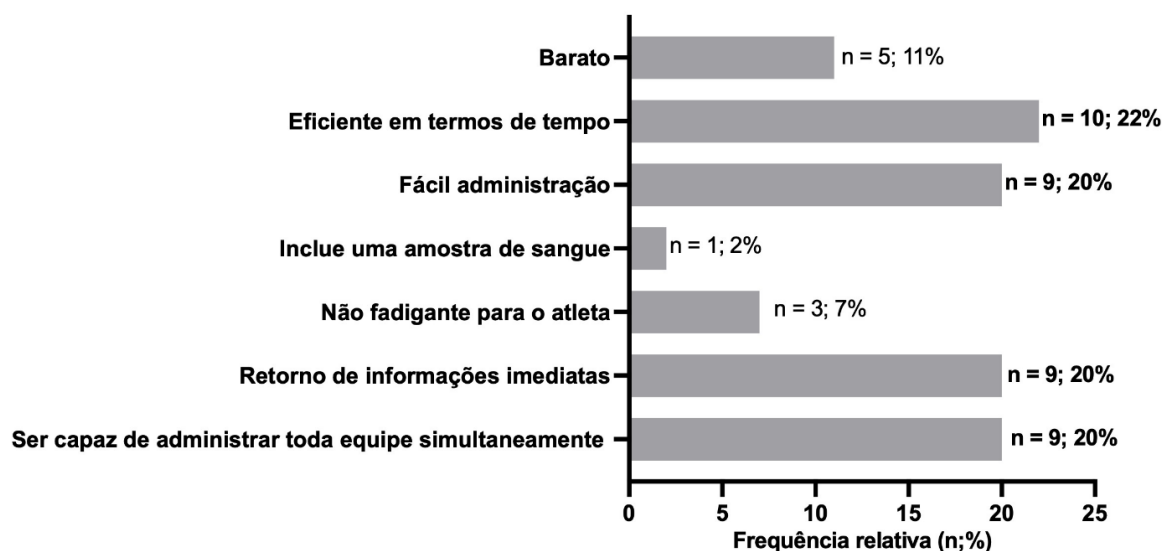
**Fonte:** construção dos autores.

Em geral os treinadores ajustam a carga de treinamento em resposta à sessão de monitoramento modificando a intensidade/duração de sessões de treinamento subsequentes ( $n = 12$ ; 67%) ou modificando o número de sessões de recuperação subsequentes ( $n = 5$ ; 28%) ou modificando a duração (volume) das sessões, número de sessões subsequentes e tempo maior de recuperação ( $n = 1$ ; 6%). As principais características de um protocolo de monitoramento aplicado aos atletas são apresentadas na Figura 1.





**Figura 1** – Características de um protocolo de um protocolo de monitoramento aplicado aos atletas.



**Fonte:** construção dos autores.

Dentre os principais métodos utilizados pelos treinadores para monitorar o treinamento dos para-atletas são apresentados na Quadro 2. Observamos que a Percepção Subjetiva de Esforço (n = 10; 20%), Número de sessões semanais (n = 8; 16%) e número de exercícios específicos (n = 7; 14%).

**Quadro 2** – Métricas para monitoramento da carga de treinamento na percepção dos treinadores

Métricas	n	%
5x10m	1	2%
CMJ	1	2%
Dados de GPS	2	4%
Questionário de bem-estar	3	6%
Mensurações da frequência cardíaca	4	8%
Minutos gastos em treinamento por sessão/semana	4	8%
Número de exercícios específicos	7	14%
Número de sessões por semana	8	16%
Percepção Subjetiva de esforço - PSE (Escala de Borg)	10	20%
Percepção Subjetiva de esforço da sessão (PSE x duração)	5	10%
POMS	1	2%
PSR e TQR	2	4%
TRIMP da sessão	1	2%
Total	49	100%

**Fonte:** construção dos autores.





As principais razões para utilizar um sistema de monitoramento da resposta a carga de treinamento tem relação direta com o acompanhamento das melhorias no desempenho, reduzir lesões e gerenciar a carga de treinamento (Quadro 3).

**Quadro 3** – Razões para utilizar um sistema de monitoramento da resposta à carga de treinamento

Razões	n	%
Acompanhar as melhorias no desempenho	15	29%
Detectar a fadiga	7	13%
Gerenciar a carga de treinamento	10	19%
Gerenciar a relação volume/intensidade do treinamento	2	4%
Para prescrever sessões de recuperação	7	13%
Reduzir lesões	11	21%
Total	52	100%

**Fonte:** construção dos autores.

## DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi investigar quais ferramentas de monitoramento da carga de treinamento são utilizadas por treinadores de esportes para pessoas com deficiência. A população deste estudo foi única, pois incluía treinadores de esportes para pessoas com deficiência de diferentes níveis, do amador ao profissional. Isso difere de estudos anteriores (AKENHEAD; NASSIS, 2016; ROOS et al., 2013; TAYLOR et al., 2012) que incluíram apenas treinadores e staffs de equipes profissionais de esportes convencionais. A primeira constatação deste estudo foi que a maioria dos treinadores (91,7%) indicou que ajusta a carga de treinamento em resposta à sua sessão de monitoramento modificando a intensidade e duração do treino. Todos os treinadores indicaram que monitoramento da carga de treinamento é muito importante. Os principais métodos utilizados para monitorar o treinamento dos para-atletas foram a Percepção Subjetiva de Esforço, número de sessões semanais e número de exercícios específicos. As razões para utilizar um sistema de monitoramento da resposta à carga de treinamento foram: Acompanhar as melhorias no desempenho (91,7%), gerenciar a carga de treinamento (83,3%) e reduzir lesões (75,0%). Os resultados do presente estudo corroboram aos achados na literatura científica, principalmente em equipes de elite e profissionais de uma variedade de esportes (BORRESEN; LAMBERT, 2009; HALSON, 2014; TAYLOR et al., 2012; TEMM et al., 2022).

Em nosso estudo, as observações diretas e escalas perceptuais foram as ferramentas mais frequentes para monitorar a carga de treinamento. As escalas perceptuais





também foram mais frequentes em estudos que para monitorar a fadiga de atletas (AKENHEAD; NASSIS, 2016; TAYLOR et al., 2012). Em ambos os estudos a utilização dessas escalas diariamente contribuem para gerenciar a carga de treinamento e reduzir o risco de lesões por serem ferramentas simples e de baixo custo (SAW et al., 2017). Adicionalmente, elas têm demonstrado melhor sensibilidade para indicar fadiga, esforço e estresse do que medidas objetivas (BORRESEN; LAMBERT, 2009; HALSON, 2014; MEEUSEN, 2013). A observação direta (número de sessões semanais e número de exercícios específicos) é popular porque apresenta também baixo custo e administração na dinâmica do dia-a-dia do treinamento.

Na perspectiva prática, o monitoramento frequente de para-atletas não é facilmente gerenciado devido aos recursos e tempo limitados necessários para conduzir uma sessão de monitoramento e pelas questões específicas de cada condição de deficiência (SIMIM et al., 2017). Os resultados do presente estudo confirmam esse fato, principalmente porque nosso principal achado relaciona-se a utilização de ferramentas de fácil administração, eficiente em termos de tempo e de retorno de informações imediatas para monitorar as sessões de treino. Essas ferramentas reportadas pelos treinadores em nosso estudo diminuem o desafio logístico extra ao monitoramento do treinamento. Outra dificuldade comum no esporte para pessoas com deficiência é que os treinadores consideram o monitoramento um processo demorado, exigindo recursos humanos e tecnológicos que muitas vezes lhes faltam (STARLING; LAMBERT, 2018). Nosso estudo demonstrou que a maioria dos treinadores utiliza ferramentas de baixo custo para o monitoramento das sessões de treinamento.

O conhecimento das ferramentas disponíveis de monitoramento da carga utilizadas em ambientes de treinamento e/ou competição é o primeiro passo para melhorar a prática atual e acabar com a lacuna entre pesquisa e prática. Ao entender o que é valorizado no campo e como ele é realmente implementado os pesquisadores podem trabalhar em conjunto com treinadores desenvolvendo ferramentas que são utilizadas no dia-a-dia. Além disso, os treinadores poderão ver o que foi utilizado na prática e como suas técnicas de monitoramento se adequam, bem como ter a oportunidade de descobrir diferentes estratégias de monitoramento. Treinadores que atuam nos esportes para pessoas com deficiência apresentam diferenças em sua atuação quando comparados a treinadores de esportes convencionais (FACUNDO et al., 2019). Além das questões relativas ao conhecimento da carga de treinamento, esses treinadores devem realizar adaptações em materiais/equipamentos utilizados pelos para-atletas (por exemplo, prótese ou cadeira de rodas), analisar acessibilidade





dos locais de treinamento, hospedagem e competição, e conhecer as questões relativas a classificação esportiva (FACUNDO et al., 2019; WAREHAM et al., 2017). Todas essas razões contribuem para que esses profissionais se sobrecarreguem em funções extras, aumentando suas responsabilidades e comprometendo sua função principal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os treinadores de esportes para pessoas com deficiência utilizam métodos de fácil administração, eficiente em termos de tempo e de retorno de informações imediatas para monitorar as sessões de treino. Na prática, nosso estudo contribui para elaboração de estratégias de recuperação física específicas para modalidade esportivas para pessoas com deficiência. A adoção de métodos simples e eficientes para monitorar a carga de treinamento proporciona aos treinadores base sólida para tomar decisões e adaptar os treinamentos de acordo com as respostas individuais dos paratletas.

Embora o estudo tenha fornecido panorama das ferramentas e estratégias mais utilizadas pelos treinadores, a complexidade das necessidades individuais, características de cada deficiência e a diversidade de modalidades paradesportivas podem implicar em representação não totalmente abrangente das práticas de monitoramento. Além disso, não abordamos em profundidade as interações entre os treinadores e os paratletas, o que poderia enriquecer nossa compreensão sobre como a carga de treinamento é ajustada e otimizada.

Estudos futuros devem se concentrar em análise aprofundada das interações entre treinadores e paratletas, planejamento da carga e nível competitivo. A incorporação de tecnologias de monitoramento mais avançadas também pode contribuir para compreensão das respostas psicofisiológicas dos atletas com deficiência ao treinamento. Além disso, os pesquisadores devem explorar a eficácia de estratégias específicas de recuperação (física, e/ou psicológica) alinhadas com as necessidades particulares de cada modalidade paradesportiva e cada tipo de deficiência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKENHEAD, Richard; NASSIS, George. Training load and player monitoring in high-level football: current practice and perceptions. **International journal of sports physiology and performance**, v. 11, n. 5, p. 587-593, 2016.





BAILEY, Steve. **Athlete first**: a history of the paralympic movement. Nova Jersey, USA: Wiley-Blackwell. 2007

BLAUWET, Cheri; WILLICK, Stuart. The paralympic movement: using sports to promote health, disability rights, and social integration for athletes with disabilities. **PM & R: the journal of injury, function, and rehabilitation**, v. 4, n. 11, p. 851-856, 2012.

BORRESEN, Jill; LAMBERT, Michael Ian. The quantification of training load, the training response and the effect on performance. **Sports medicine**, v. 39, n. 9, p. 779-795, 2009.

BRINK, Michael e colaboradores. What do football coaches want from sport science? **Kinesiology**, v. 50, supl.1, p. 150-154, 2018.

BRITAIN, Ian. The paralympic games: from a rehabilitation exercise to elite sport (and back again?). **International journal of therapy and rehabilitation**, v. 19, n. 9, p. 526-531, 2012.

BUCHHEIT, Martin. Houston, we still have a problem. **International Journal of sports physiology and performance**, v. 12, n. 8, p. 1111-1114, 2017.

COOPER, Rory; De LUIGI, Arthur Jason. Adaptive Sports Technology and Biomechanics: Wheelchairs. **PM & R: the journal of injury, function, and rehabilitation**, v. 6, supl. 8, S31-S39, 2014.

COSTA e SILVA, Anselmo de Athayde e colaboradores. Esporte adaptado: abordagem sobre os fatores que influenciam a prática do esporte coletivo em cadeira de rodas. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 27, n. 4, p. 679-687, 2013.

ERICSSON, Karl Anders. Training history, deliberate practice and elite sports performance: an analysis in response to Tucker and Collins review- what makes champions? **British journal of sports medicine**, v. 47, n. 9, p. 533-535, 2013.

FACUNDO, Lucas Alves e colaboradores. Professional trajectory of coaches in the context of paralympic sports. **Movimento**, v. 25, p. 1-12, 2019.

GOOSEY-TOLFREY, Victoria. Supporting the paralympic athlete: focus on wheeled sports. **Disability and rehabilitation**, v. 32, n. 26, p. 2237-2243, 2010.

GRIGGS, Katy; GOOSEY-TOLFREY, Victoria; PAULSON, Thomas. Supporting paralympic wheelchair sport performance through technological, physiological and environmental considerations. **Annals of human biology**, v. 44, n. 4, p.1-3, 2016.

HALSON, Shona. Monitoring training load to understand fatigue in athletes. **Sports medicine**, 44, supl. 2, p. 139-147, 2014.

IMPELLIZZERI, Franco; RAMPININI, Ermanno; MARCORA, Samuele. Physiological assessment of aerobic training in soccer. **Journal of sports sciences**, v. 23, n. 6, p. 583-592, 2005.





KENTTÄ, Göran; HASSMÉN, Peter. Overtraining and recovery: a conceptual model. **Sports medicine**, v. 25, n. 1, p. 1-16, 1998.

LAFERRIER, Justin e colaboradores. Technology to improve sports performance in wheelchair sports. **Sports technology**, v. 5, n. 1-2, p. 1-16, 2012.

MAUERBERG-DECASTRO, Eliane; CAMPBELL, Debra; TAVARES, Carolina. The global reality of the paralympic movement: challenges and opportunities in disability sports. **Motriz**, v. 22, n. 3, p. 111-123, 2016

MEEUSEN, Romain e colaboradores. Prevention, diagnosis, and treatment of the overtraining syndrome: joint consensus statement of the european college of sport science and the american college of sports medicine. **Medicine and science in sports and exercise**, v. 45, n. 1, p. 186-205, 2013.

MEEUSEN, Romain e colaboradores. Prevention, diagnosis and treatment of the overtraining syndrome. **European journal of sport science**, v. 6, n. 1, p. 1-14, 2006.

NYLAND, John. The paralympic movement: addition by subtraction. **Journal of orthopaedic & sports physical therapy**, v. 39, n. 4, p. 243-245, 2009.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

PAULSON, Thomas; GOOSEY-TOLFREY, Victoria. Current perspectives on profiling and enhancing wheelchair court-sport performance. **International journal of sports physiology and performance**, v. 12, n. 3, p. 275-286, 2016.

PERRET, Claudio. Elite-adapted wheelchair sports performance: a systematic review. **Disability and rehabilitation**, v. 27, n. 2, p. 1-9, 2015.

ROOS, Lilian e colaboradores. Monitoring of daily training load and training load responses in endurance sports: What do coaches want?. **Schweizerische zeitschrift für sport und sport**, v. 61, n. 4, p. 30-36, 2013.

SAW, Anna e colaboradores. Athlete self-report measures in research and practice: considerations for the discerning reader and fastidious practitioner. **International journal of sports physiology and performance**, v. 12, n. suppl. 2, S127-S2135, 2017.

SIMIM, Mário Antônio e colaboradores. Load monitoring variables in training and competition situations: a systematic review applied to wheelchair sports. **Adapted physical activity quarterly**, v. 34, n. 4, p. 466-483, 2017.

STARLING, Lindsay; LAMBERT, Mike Ian. Monitoring rugby players for fitness and fatigue: what do coaches want? **International journal of sports physiology and performance**, v. 13, n. 6, p. 777-782, 2018.







TAYLOR, Kristie-Lee e colaboradores. Fatigue monitoring in high performance sport: a survey of current trends. **Journal of Australian strength & conditioning**, v. 20, n. 1, p. 12–23, 2012.

TEMM, Dani; STANDING, Regan; BEST, Russ. Training, wellbeing and recovery load monitoring in female youth athletes. **International journal of environmental research and public health**, v. 19, n. 18, p. 1-21, 2022.

TWEEDY, Sean; DIAPER, Nicolas. Introduction to wheelchair sport. In: GOOSEY-TOLFREY, Victoria. **Wheelchair sport: a complete guide for athletes, coaches and teachers**. Champaign, USA: Human Kinetics, 2010.

WAREHAM, Yvette e colaboradores. Coaching athletes with disability: preconceptions and reality. **Sport in society**, v. 20, n. 9, p. 1185-1202, 2017.

#### **Dados do primeiro autor:**

Email: mario.simim@ufc.br

Endereço: Av. Mister Hull, s/n, Parque Esportivo, Bloco 320, Campus do Pici, Fortaleza, CE, CEP: 60440-900, Brasil.

Recebido em: 22/03/2023

Aprovado em: 29/08/2023

#### **Financiamento**

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) nº 432153/2018-7 (Edital Universal MCTIC/CNPq Nº 28/2018) e PIBIC 2021/2022 - Edital 01/2021

#### **Como citar este artigo:**

SIMIM, Mário Antônio de Moura e colaboradores. Como treinadores de esportes para pessoas com deficiência monitoram a carga de treinamento? **Corpoconsciência**, v. 27, e.15179, p. 1-13, 2023.





**COMO SE APRENDE FUTEBOL: EVIDÊNCIAS DA PEDAGOGIA DA RUA  
NA HISTÓRIA DE VIDA DE EX-JOGADORES PROFISSIONAIS**

**HOW FOOTBALL IS LEARNED: EVIDENCE OF STREET PEDAGOGY IN  
THE LIFE STORY OF FORMER PROFESSIONAL PLAYERS**

**CÓMO SE APRENDE EL FÚTBOL: EVIDENCIAS DE LA PEDAGOGÍA DE  
LA CALLE EN LA HISTORIA DE VIDA DE EX JUGADORES  
PROFESIONALES**

**Thomas Guido Fischer**


<https://orcid.org/0000-0003-4827-8768> 


<http://lattes.cnpq.br/5390935124189148> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

thomasfischer\_@hotmail.com

**Luis Felipe de Nogueira Silva**


<https://orcid.org/0000-0003-0583-4445> 


<http://lattes.cnpq.br/0793380850491870> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

luisfelipenogu@gmail.com

**Gabriel Orega Sandoval**


<https://orcid.org/0000-0002-1136-477X> 


<http://lattes.cnpq.br/9986691932220266> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

gabrielorenga@hotmail.com

**Débora Jaqueline Farias Fabiani**

<https://orcid.org/0000-0003-4550-9428> 


Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5623816909784107> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

de\_fabiani@hotmail.com

**Luis Bruno de Godoy**


<https://orcid.org/0000-0003-0857-9937> 

<http://lattes.cnpq.br/6501810364543985> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

godoy.luisb@gmail.com

**Alcides José Scaglia**

<https://orcid.org/0000-0003-1462-1783> 

<http://lattes.cnpq.br/6052868681786447> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

alcides.scaglia@gmail.com

**Resumo**

Como é que os jogadores de futebol profissional aprendem a jogar bem futebol? As novas tendências em Pedagogia do Esporte vêm demonstrando que a habilidade está intimamente ligada à riqueza das vivências e das



interações dos indivíduos com os ambientes os quais estão inseridos, desde a infância. Diante disso, o estudo buscou identificar na história de vida de ex-jogadores profissionais de futebol, elementos que possibilitem reflexões acerca do tema da aprendizagem no futebol. A partir da metodologia da História Oral realizaram-se entrevistas semiestruturadas com ex-jogadores de futebol profissional. A análise dos relatos foi feita a partir da Análise de Conteúdo por Redução dos Dados. Percebeu-se que os entrevistados tiveram muitas vivências em ambientes informais de aprendizagem (como a rua, os 'campinhos' e espaços quaisquer da escola, antes e depois das aulas), além de terem a bola como principal forma de brincar durante toda a infância, através de jogos-brincadeiras com familiares e amigos. O aprendizado do futebol por esses ex-jogadores está intimamente ligado à uma cultura lúdica protagonizada por jogos-brincadeiras de bola com pés, co-construída principalmente em ambientes informais de aprendizagem. A frequente e intensa relação desses ex-jogadores com a bola e suas brincadeiras, explica, ao menos em parte, o desenvolvimento de tamanha habilidade a ponto de, posteriormente, tornarem-se atletas profissionais.

**Palavras-chave:** Futebol; Aprendizagem; Cultura Lúdica; Pedagogia da Rua; Pedagogia do Esporte.

### Abstract

How do professional soccer players learn to play soccer well? The new trends in Sport Pedagogy have been demonstrating that skill is closely linked to the richness of experiences and interactions of individuals with the environments in which they are inserted, since childhood. Therefore, the study interviewed former players, in order to find out what their experiences were like during this period and, through the reports, sought to identify elements that allow reflections on the subject of learning in football. Based on the methodology of Oral History, semi-structured interviews were carried out with former professional soccer players. The analysis of the reports was carried out using Content Analysis by Data Reduction. It was noticed that the interviewees had many experiences in informal learning environments (such as the street, the 'little fields' and any spaces in the school, before and after classes), in addition to having the ball as their main way of playing throughout childhood, through games with family and friends. The learning of football by these former players is closely linked to a ludic culture, played by ball games with feet, co-constructed mainly in informal learning environments. The frequent and intense relationship of these former players with the ball and their games explains the development of such skill to the point of later becoming professional athletes.

**Keywords:** Football; Learning; Ludic Culture; Street Pedagogy; Sport Pedagogy.

### Resumen

¿Cómo aprenden los futbolistas profesionales a jugar bien al fútbol? Las nuevas tendencias en la Pedagogía del Deporte vienen demostrando que la habilidad está íntimamente ligada a la riqueza de experiencias e interacciones de los individuos con los ambientes en los que se insertan, desde la infancia. Por lo tanto, el estudio entrevistó a exjugadores, con el fin de conocer cómo fueron sus experiencias durante este período y, a través de los relatos, buscó identificar elementos que permitan reflexionar sobre el tema del aprendizaje en el fútbol. Con base en la metodología de la Historia Oral, se realizaron entrevistas semiestruturadas a ex futbolistas profesionales. "El análisis de los informes se realizó mediante Análisis de Contenido por Reducción de Datos. Se percibió que los entrevistados tuvieron muchas experiencias en ambientes informales de aprendizaje (como la calle, las 'canchitas' y cualquier espacio de la escuela, antes y después de las clases), además de tener la pelota como principal forma de jugando durante toda la infancia, a través de juegos con familiares y amigos. El aprendizaje del fútbol por parte de estos exjugadores está íntimamente ligado a una cultura lúdica, practicada por juegos de pelota con los pies, co-construida principalmente en ambientes informales de aprendizaje. La frecuente e intensa relación de estos exjugadores con el balón y sus juegos explica el desarrollo de dicha habilidad hasta el punto de convertirse posteriormente en deportistas profesionales.

**Palabras clave:** Fútbol; Aprendizaje; Cultura Lúdica; Pedagogía de la Calle; Pedagogía del Deporte.

## INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Rua é um processo de "aprendizagem-aprendizagem, [...] pautado pelo jogo e suas idiosincrasias, expressa no ato lúdico de jogar e marcada decisivamente pelo ambiente de aprendizagem colaborativa informal" (SCAGLIA, 2021, p. 13). Ao longo de muitas décadas, em diferentes regiões do país, crianças e jovens passaram parte de suas infâncias jogando/brincando livremente na rua.





Vale ressaltar, contudo, que a rua não deve ser compreendida somente em seu sentido literal, um espaço físico; e sim, como uma espécie de símbolo das características de um contexto informal, que podem emergir em diferentes espaços (GODOY et al., 2022; SCAGLIA, 2003; 2011; 2021; FREIRE, 2011; 2022).

O futebol, por sua vez, sempre esteve presente na rua, se não em sua forma institucionalizada - enquanto jogo/esporte - mas como jogo/brincadeira, adaptado e ressignificado segundo as possibilidades e desejos dos brincantes (SCAGLIA, 2003; 2011; 2021; FREIRE, 2011; 2022). Os jogos/brincadeiras de bola com os pés, como o bobinho, o gol caixote, a rebatida, o artilheiro, a pelada, etc. fazem parte da cultura lúdica nacional e são praticados por todo o país (SCAGLIA, 2011).

A cultura lúdica, diga-se, é entendida como um conjunto de brincadeiras e de formas de brincar, dinâmica e co-construída ao longo do tempo (BROUGÈRE, 2002). Segundo Brougère (2002, p. 26), "a criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada."

Neste sentido, os chamados ambientes informais de aprendizagem ganham importância, uma vez que se caracterizam como locais abertos à manifestação da ludicidade, por possuírem uma estrutura menos rígida e não-diretiva (SCAGLIA, 2011; 2014; MACHADO et al., 2019; FABIANI, 2016; 2021). São nesses espaços que se forma boa parte da cultura lúdica das crianças e quando se manifesta o ambiente de jogo, ocorrem aprendizados incidentais (FORD et al., 2009; ROCA et al., 2012; FABIANI, 2016; 2021; MACHADO et al., 2019).

Para além do ensino formal - escolar, de modo diretivo e sistematizado - as vivências em praças, ruas, parques e casas, bem como outros contextos informais, são capazes de propiciar às crianças o contato com os saberes existentes, de algum modo, nos próprios jogos, bem como permitem a ressignificação destes saberes, a partir das potencialidades de quem joga (SCAGLIA et al., 2021). Mediante esse contato e, ainda, com a interação frequente entre pares e a liberdade para explorar, criar e recriar, emergem diversos aprendizados (FABIANI, 2016, 2021). Tal ambiente permite a ludicidade, isto é, a possibilidade do indivíduo expressar-se livremente – ainda que não de maneira ilimitada, uma vez que seus desejos passam pelo crivo das normas do jogo – agindo de acordo com os entendimentos e sentimentos que lhe são próprios (SCAGLIA, 2003; 2011; SCAGLIA et al., 2020; GODOY et al., 2021; LEONARDO; SCAGLIA, 2022).





A cultura futebolística brasileira forjou-se assim: através dos jogos/brincadeiras de bola com os pés, praticados em ambientes informais de natureza lúdica (SCAGLIA, 2003; 2011); existem múltiplos relatos jornalísticos e na literatura popular de que os grandes jogadores brasileiros passaram parte de suas vidas jogando e brincando de bola na rua, em campos de terra, na várzea, descalços; são diferentes fontes - livros, biografias e entrevistas - que relatam essas vivências (WINTER, 2014; TOSTÃO, 2016) e a importância delas para a aprendizagem e o desenvolvimento de um estilo propriamente brasileiro de jogar (SIMAS, 2017; SOUZA-CRUZ; GOMES-DA-SILVA, 2022).

Percebendo a importância de maiores evidências da Pedagogia da Rua a partir do rigor científico, a presente pesquisa se propôs a investigar relatos da infância de ex-jogadores de futebol profissional, de modo a inventariar a cultura lúdica dos participantes e analisar as relações estabelecidas por eles com a bola, o futebol, os jogos/brincadeiras e os ambientes informais, possibilitando reflexões acerca de como se dá a aprendizagem do futebol.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracterizou-se como uma abordagem qualitativa, do tipo descritivo-exploratória, ou seja, além de descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVINOS, 1987), existiu a preocupação de investigar o problema e familiarizar-se com ele, a fim de torná-lo mais explícito (GIL, 2007). Depois da assinatura de todos do TCLE (aprovado em 08 de novembro de 2021, pelo parecer nº5.084.692, e CAAE: 49217721.20000.5404 no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), iniciou-se a coleta de dados. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (MANZINI, 2012), com 4 ex-jogadores profissionais de futebol (Tabela 1), que atuaram em nível de competição estadual, nacional ou internacional, preferencialmente (mas não exclusivamente) nascidos entre as décadas de 1970 e 1980. Vislumbrou-se, através da História Oral – aplicada, segundo Alberti (2005), quando se deseja o testemunho de acontecimentos – ouvir relatos sobre a infância dos ex-jogadores.



**Quadro 1** – Caracterização da amostra

Entrevistado	Ano de nascimento	Nível de atuação
Entrevistado 1	1997	Estadual
Entrevistado 2	1980	Internacional
Entrevistado 3	1981	Nacional
Entrevistado 4	1979	Nacional

**Fonte:** elaborada pelos autores

O roteiro de perguntas foi discutido pelos autores e elaborado, principalmente, com base nos elementos constituintes da cultura lúdica e no contato dos ex-jogadores com o futebol, sendo realizada uma entrevista piloto com um ex-jogador amador, nascido na década de 1960, de modo a validar a coerência do roteiro. Seis questões norteadoras foram definidas: (1) Do que você brincava? (2) Como eram as brincadeiras/quais eram as regras? (3) Quais locais você brincava/como eram esses locais? (4) Com quem você brincava? (5) Em que momento surgiu o futebol para você? (6) Como você aprendeu a jogar futebol?

As entrevistas foram realizadas e gravadas pela plataforma Google Meet, posteriormente transcritas e enviadas para cada um dos entrevistados, de modo que pudessem atestar a veracidade dos dados e confirmar o uso na pesquisa.

Para analisar os relatos foi utilizado o método da Análise de Conteúdo por Redução de Dados (LEONARDO; KRAHENBÜHL; SCAGLIA, 2023), que se caracteriza pela complementaridade entre os métodos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e da Análise Qualitativa de Conteúdo (MAYRING, 2014), de modo a superar os limites e aproveitar as forças de cada proposta. Desse modo, seguiu-se uma sequência de quatro grandes passos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos dados; e interpretação.

A pré-análise caracterizou-se por uma leitura flutuante, com o objetivo de adquirir noções básicas dos dados, formando uma espécie de “visão panorâmica” dos relatos. Na etapa de exploração do material, foram feitas duas reduções do texto original: a primeira composta pelos excertos considerados mais importantes - ainda de forma literal; a segunda, caracterizada por uma paráfrase do excerto, mantendo as palavras mais significativas.

A fase de tratamento foi realizada por meio de uma categorização dos trechos, numa abordagem indutiva. Cada excerto foi classificado a partir do tema central que evocava e agrupado com outros excertos de mesma natureza. Tal procedimento foi realizado pelo





primeiro autor e apresentado aos demais autores que, ao fazerem suas próprias leituras da classificação, puderam validar o processo. Disto, emergiram cinco categorias centrais – apresentadas adiante – sobre as quais procedeu-se a última fase da análise, correspondente à interpretação dos dados. A partir da literatura disponível e do marco teórico estabelecido, foram realizadas as discussões.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados, apresentados e discutidos nos tópicos seguintes, foram classificados em cinco categorias: (i) brincadeiras que jogavam – relatos dos jogos e brincadeiras realizadas durante a infância; (ii) locais que brincavam – relatos acerca dos lugares em que realizavam os jogos/brincadeiras; (iii) com quem brincavam – relatos acerca das pessoas com quem realizavam jogos/brincadeiras; (iv) aprendizados que tiveram – relatos correspondentes a aprendizagens decorrentes dos jogos/brincadeiras; (v) influências que tiveram – relatos que demonstram a influência recebida para o gosto pelo futebol.

### Jogos e Brincadeiras que Jogavam

A primeira categoria emergente refere-se aos **Jogos e Brincadeiras que jogavam**. É possível identificar, através dela, a natureza dos jogos e das formas de brincar que compunham a cultura lúdica dos ex-jogadores. Todos citam a realização de diversas atividades, entre elas: pega-pega, esconde-esconde, bolinha de gude, subida em árvore, soltar pipa e brincar no parquinho.

O maior destaque deste tema, contudo, está no protagonismo ocupado pela bola e pelos jogos/brincadeiras de bola com os pés. Os ex-jogadores expressam o gosto por brincar de bola, jogando todo dia e preferindo-a em detrimento a outras brincadeiras.

[...] com certeza o que eu mais fazia e gostava de fazer era jogar bola (E.1).

Meu Deus cara, era bola todo dia. Estudava de manhã, a tarde ali, ela (mãe) me enchia o saco pra ajudar um pouquinho, depois era a tarde toda chutando bola. (E.2)

São diversos jogos/brincadeiras de bola com os pés citados: embaixadinha, 1x1, 2x2 + goleiro, 3x3, altinha, dois sem coxa, chute a gol, driblinha, rebatida, controle, pelada. Jogos/brincadeiras como esses possuem características auto-afirmativas e, concomitantemente, apresentam características integrativas entre si e com o jogo/esporte





futebol (SCAGLIA, 2003; 2011). Portanto, é plausível assumir que a cultura lúdica dos ex-jogadores, protagonizada pela bola (já que estava presente praticamente todos os dias e a partir de diferentes jogos), explica, ao menos em parte, as habilidades que desenvolveram para jogá-la com os pés - a ponto de tornarem-se profissionais do esporte.

Essa percepção vai ao encontro do que Coté (1999) constatou ao investigar o histórico de participação esportiva de atletas de diferentes modalidades, concluindo que entre os 6 a 12 anos existe um período de "experimentação esportiva", caracterizado pela prevalência do "jogo deliberado", isto é, uma atividade esportiva intrinsecamente motivadora que proporciona gratificação e maximiza o prazer. (COTÉ, 1999; SOUZA et al., 2020).

Pires (2009), ao investigar a história de vida de ex-jogadores portugueses, também constatou a presença marcante da bola e dos jogos de rua na infância dos entrevistados - entre os 6 e 11 anos - muito antes de iniciarem no "futebol federado".

Ainda acerca das brincadeiras, destacamos uma fala do Entrevistado 2, que merece atenção:

Às vezes quando 'tava' só eu e o Jean; de vez em quando vinha o Luizinho, outro parceiro junto pra brincar e ficava... **inventando**. (E.2) (grifo nosso).

Isso sugere que, na reunião dos amigos nesses ambientes, não havia apenas reprodução de uma brincadeira ou outra, mas invenção. A depender da situação (número de jogadores, por exemplo) poder-se-ia adaptar ou criar diferentes jogos/brincadeiras (FABIANI, 2016); como demonstram, igualmente, os trechos a seguir:

Eu lembro que quando chovia a gente ia lá para brincar de lama, porque aquilo virava uma lama só, a gente se jogava lá e ficava fazendo guerra de lama. (E.3)

Aquele golzinho, geralmente dois contra dois ou três contra três, quando não tinha para jogar um contra o outro, né? (E.4)

Quer dizer, ao brincar, exercia-se grande liberdade para ressignificação conforme as necessidades e desejos, inclusive, adaptando as regras do jogo. Isto evidencia a informalidade do ambiente e a capacidade de co-construção de jogos/brincadeiras pelas crianças, através de adaptações ou criações. (FABIANI, 2016; FREIRE, 2011; SCAGLIA, 2003, 2011).

Cabral e Neves (2007), ao investigarem a manifestação do futebol em ambientes informais e formais, tiveram achados semelhantes, observando que as crianças, quando livres, "constroem sozinhas" suas brincadeiras. Cândido (2012), pesquisador e ex-atleta profissional, investigou sua própria trajetória no esporte e relatou, semelhantemente, a vivência de diversos





jogos de bola na infância, elaborados a partir da criatividade e das possibilidades que o ambiente proporcionava.

## Locais que Brincavam

A categoria que trata dos **Locais que Brincavam** evidencia a presença marcante dos ambientes informais de aprendizagem enquanto locais onde os jogos/brincadeiras ocorriam. A cultura lúdica de cada um - sobretudo em relação aos jogos/brincadeiras de bola com os pés - formou-se nos campinhos/quadras da vizinhança, na própria casa ou na rua:

Na minha avó materna e paterna, as duas tinham um espaço legal para jogar, então eu jogava ali. Me lembro que a avó paterna tinha uma pracinha perto; essas quadras de areia (E.1).

A gente tinha um terreno, do lado casa, que nós 'tinha' uma garagem à parte, uma garagem de madeira, e lá era o gol. E daí a gente ficava brincando (E.2).

Nós tínhamos um campinho perto de casa, né? Que nos chamávamos de "mengo" né? Porque a maioria dos meus amigos eram flamenguistas (E.3).

No primeiro bairro que eu morava, morava bem numa esquina, essa rua né? Era já era asfaltada, né? E nós brincávamos ali, botava as pedras na rua (E.4).

Corroborando esses resultados, um estudo realizado com 93 jogadoras profissionais do futebol brasileiro constatou que, até os 14 anos de idade, houve uma predominância de práticas realizadas predominantemente na rua (asfalto ou terra) e em quadras. Só depois dos 14 anos que a grama passou a ser a superfície mais utilizada para o jogo de bola (ROSA et al., 2009)

Cabral e Neves (2007) também encontraram improvisações nos locais de brincadeira, em que "uma simples pedra ou sandália transformaram-se em traves". Pires (2009) e Cândido (2012) apresentaram em seus resultados diferentes locais adaptados para o jogo, como estradas, estacionamentos, praças e quintais. E, por sua vez, Uehara e colaboradores (2018), ao investigarem o jogo de "pelada" brasileiro, concluíram que a sua realização se dá na ausência de estruturas formais e de equipamentos específicos ao futebol.

A informalidade destes locais - isto é, a ausência de diretividade dos adultos e a "flexibilidade" de suas estruturas - propiciava liberdade de expressão (ludicidade) e a emergência facilitada de um ambiente de jogo, possibilitando aprendizados. (FABIANI, 2016; FABIANI; SCAGLIA, 2021; SCAGLIA, 2003; 2011). Vale ressaltar que estes aprendizados, nestes casos, são de natureza incidental. Quer dizer, as crianças não jogavam para aprender, não





possuíam isso como objetivo; simplesmente jogavam porque queriam brincar, se entreter, divertir-se, passar o tempo e, claro, satisfazer desejos e necessidades internas, através do aspecto representativo do jogo - provavelmente sem consciência deste último. (SCAGLIA, 2003; FREIRE, 2011). Contudo, na medida em que jogavam/brincavam, acabavam por desenvolverem-se motora, cognitiva, social e emocionalmente; os desafios vividos no ambiente de jogo e a ludicidade propiciavam isso.

A aprendizagem nestes ambientes, portanto, não deve ser negligenciada, pois se mostra valiosa (COTÉ, 1999; SCAGLIA, 2003; 2011; 2021; CABRAL; NEVES, 2007; FONSECA; GARGANTA, 2008; FORD et al., 2009; PIRES, 2009; ARAUJO et al., 2010; FREIRE, 2011; CÂNDIDO, 2012; ROCA et al., 2012; PRUDENTE et al., 2016; UEHARA et al., 2018; FABIANI, 2021; SOUZA-CRUZ; GOMES-DA-SILVA, 2022) tanto quanto a aprendizagem decorrente de ambientes formais de ensino. Inclusive, há uma fala do Entrevistado 2 demonstrando que, mesmo na escola, nos momentos extraclasse (início e fim de aula, bem como no recreio) existiam jogos com a bola, criando um contexto informal dentro de um ambiente de natureza majoritariamente formal (FABIANI, 2016; FABIANI; SCAGLIA, 2021).

Por último, outro aspecto notável é a tendência dos ex-jogadores, quando crianças, de realizarem as brincadeiras adaptando-se aos locais disponíveis, resignificando-os.

[...] não era um tamanho como outra quadra qualquer que tinha um tamanho ideal para ser uma quadra de futebol, então eles fizeram como se fosse uma gambiarra ali. "ah, 'vamo botar' uns 'golzinho' aqui e dá pra jogar uma bola". Então eram uns 'golzinho' assim, sei lá, coisa de 1 metro de altura. 1m por 1m. E areião (E.1).

Eu lembro que foi legal porque nós que fizemos a trave, as vezes nós íamos lá e roçava, então tipo, nós dávamos um jeito para brincar, então não tínhamos tempo ruim, não dependíamos da prefeitura ou alguém para fazer né? Era aquela história 'você tem que brincar, você gosta de futebol? Então vamos fazer de tudo para fazer um campinho, essa era a ideia (E.3).

Ressalta-se, com esses excertos, a natureza da Pedagogia da Rua, isto é, o processo de aprendizagem colaborativa decorrente do ambiente de jogo e da ludicidade, permitidos pelo ambiente informal, que independe das condições do espaço físico (SCAGLIA, 2003; 2011; 2021; FREIRE, 2011; 2022).

## Com quem Brincavam

A categoria **Com quem Brincavam** demonstra que as relações mais comuns se davam entre parentes (irmãos, primos), amigos e vizinhos. As idades variavam, havendo





interação tanto com crianças da mesma idade, quanto com mais novas e mais velhas. Isso corrobora com os achados de Uehara e colaboradores (2018) em relação à participação nas “peladas” não depender de idade ou nível de habilidade.

Há um destaque a se fazer, referente a uma certa preferência dos ex-jogadores participantes, enquanto crianças, a brincar com os mais velhos:

Eu não sei qual era a diferença, mas a gente sabe que os ‘piá era’ maior, os ‘cara’ era maior, e aí eu me lembro que era aquela coisa de, tipo, querer provar... os ‘cara’ olhava pra nós e “ah, os pirralhinho, não sabe nada” e aí eu me lembro que a gente sabia jogar legalzinho, né? Aí a gente ganhava e ficava “todo grandão”, assim né!? (E.1).

[...] eu gostava “toda vida” de brincar com os mais velhos [...] Eu sempre gostava de, pô, fazer força pra igualar (E.2).

[...] eu sempre brinquei com os garotos mais velhos, né? Eu sempre fui mais franzininho, bem magrinho, e a minha geração de rua, eu fui brincando com os caras mais velhos (E.4).

Os trechos demonstram que jogar/brincar com sujeitos de idade maior era comum e, de certo modo, prazeroso. Sabe-se que idades distintas apresentam diferentes níveis de habilidade e, portanto, ao participar de um jogo/brincadeira com indivíduos mais velhos, o nível de desafio para os mais novos aumenta; e conforme afirmam os entrevistados, não parece haver uma desmotivação com isso (ao menos no caso deles), pelo contrário, emerge um certo gosto pela dificuldade, a presença de um desejo de auto-superação e da superação do adversário, marcantes num ambiente de jogo (SCAGLIA, 2005).

Percebe-se, ainda, no imbricar desta categoria com as duas já apresentadas, evidências da formação de pequenas sociedades lúdicas (FREIRE, 2022). Isto é, a existência de uma gama de relações entre os brincantes, constituindo uma identidade para o grupo e estabelecendo papéis para cada membro, muitas vezes, com base na própria capacidade/habilidade para jogar. As crianças, guiadas por um interesse comum - o prosseguimento do jogo - “brincam entre elas, aprendem entre elas, definem papéis, firmam identidades, definem prioridades, desenvolvem habilidades” (FREIRE, 2022) e, isso tudo, sem necessitar das orientações de adultos (FABIANI, 2016; FREIRE, 2022).

Esta pequena sociedade emerge tanto das interações tidas em jogo - já demonstradas acima na relação entre crianças mais novas e mais velhas, na união para conceber os espaços de brincadeira, etc. - quanto dos significados que elas assumem para além do jogo:





Cara, eu lembro que eu morava em um bairro, e do lado do meu bairro era um bairro de rico, era um dos bairros mais ricos da minha cidade aqui, nós fazíamos amistoso contra eles né? Que nós brincávamos que era os pobres contra os ricos, e nós nunca perdíamos né? Porque pobre não vai perder para rico [Riso], pobre vai dar a vida; mas eu lembro que os caras tinham chuteira, que a bola dos caras era top, que eles tinham um campo lá no bairro deles, e a gente jogava, pelo menos a cada quinze dias, um domingo a tarde era amistoso, nos jogava contra eles, nos ia sem camisa eles tinha tudo camisa e tal, e a gente descia o pau nos caras né? (E.3).

[...] se juntava mesmo pessoal mais próximo dali, né, das casas, os vizinhos, e às vezes a gente saía da minha rua para brincar contra a rua de cima, ou às vezes a rua de cima vinha ali e esse criando rivalidade, e quando a gente entrava às vezes num torneio, se juntava ali as duas ruas para jogar em outro lugar (E.4).

Os relatos obtidos sugerem que os ex-jogadores entrevistados, enquanto crianças, eram, por assim dizer, membros de pequenas sociedades lúdicas; já que estabeleciam frequentes relações com diferentes brincantes, em espaços informais, sem diretividade de adultos e, ali, vivenciavam o jogo - majoritariamente a partir dos jogos/brincadeiras de bola com pés.

## Aprendizados que tiveram

A categoria **Aprendizados que Tiveram** emerge de falas que expressam o desenvolvimento de habilidades por parte dos ex-jogadores, a partir dos jogos/brincadeiras de bola com os pés; os entrevistados parecem possuir, em maior ou menor grau, uma certa consciência de que ao brincar, aprenderam algo:

[...] jogando no mato mesmo, foi jogando com os amigos, e às vezes, treinava né? Brincava, "agora vou tentar fazer desse jeito", "agora vou tentar fazer daquele jeito", até porque na "reba" era legal, até porque você tinha que bater na bola para bater o pênalti, então "agora eu só quero mirar no travessão", "agora eu só quero mirar na trave", então, querendo ou não, isso te estimulava a você direcionar o seu passe, a você direcionar o teu chute, a chutar de lado interno, lado externo, com peito do pé, então era uma coisa meio de instinto. (E.3)

É plausível afirmar, com isso, que se desenvolveram habilidades para o futebol na medida em que se desenvolviam na rebatida - evidenciando as tendências auto-afirmativas e integrativas existentes na família de jogos/brincadeiras de bola com os pés (SCAGLIA, 2003; 2011).

Prudente e colaboradores (2016) ressalta, de forma semelhante, que o jogo deliberado "proporciona a repetição necessária de situações de jogo aberto que desenvolvem





[...] o sentido de jogo e [...] as habilidades de improvisação". Uehara e colaboradores (2018) também sugere a possibilidade do aprendizado do futebol a partir de brincadeiras, atribuindo tal aprendizado, entre outras coisas, ao "amor ao jogo" (motivação intrínseca para a prática) e à alta competitividade que, segundo os autores, parece ser uma característica própria da "pelada" brasileira.

Outra perspectiva importante ao tema é a possibilidade de aprendizagem oriunda da relação entre os pares - isto é, entre as crianças jogadoras - conforme demonstra o excerto a seguir, retirado do relato feito pelo Entrevistado 1:

Essa quadrinha que eu te falei da avó materna, que era um golzinho improvisado, eu me lembro de olhar sempre um 'piá' lá que era mais velho, jogava, e eu me lembro que eu ficava "caraca, esse cara joga bem". Então eu acho que sempre fui muito observador, de ficar vendo o que que os outros 'fazia' e de alguma forma tentava imitar, né!? (E.1).

Nota-se, portanto, que a partir do contato com outro jogador, torna-se possível uma aprendizagem fruto da observação; despertando em si possibilidades que não haviam sido vislumbradas até então (VYGOTSKY, 2007). Destacando-se, é claro, que a ação observada de modo algum será reproduzida de forma idêntica, e sim, ganhará contornos próprios ao aprendiz, que tende a resignificá-la conforme suas particularidades (SCAGLIA et al., 2020).

Por fim, se em certos momentos os entrevistados demonstraram perceber a existência de aprendizagens advindas do jogar/brincar, em outros, não pareceram reconhecer, de fato, o valor destas experiências (SCAGLIA, 2003).

E aí (a família) colocou em uma escolinha, mas era aquela escolinha mais recreativa, assim, de realmente colocar a criança pra jogar bola. Eu não me lembro de, realmente, ir lá aprender muita coisa. Lá eu gostava de jogar (E.1).

[...] eu creio que eu vim com esse dom né, e fui passando o gosto, e tive pessoas que passaram na minha vida, que foi me aconselhando, me aprimorando ao dom que eu já nasci [...] fui aprimorando ao longo do tempo, inclusive com as brincadeiras na rua, foi aprimorando né, porque eu acho que a rua ela te ensina muito, te ensina muito! (E.4).

O Entrevistado 1 afirma que ao participar de uma escolinha que colocava "a criança para jogar bola" não lembra de "aprender muita coisa", sugerindo uma compreensão de que, ao simplesmente jogar, existem poucos ou não existem aprendizados. É possível notar, a partir disso, a expectativa de que a escolinha e seus professores sejam interventivos e, implicitamente, a noção de que o ensino diretivo tem maior valor do que os aprendizados incidentais. As evidências encontradas ao longo dos relatos e já exaustivamente demonstradas,



sugerem, não exatamente o contrário, mas que os aprendizados gerados no contexto informal devem ser mais valorizados.

De forma semelhante, o Entrevistado 4 demonstra, ao mesmo tempo, reconhecer a importância pedagógica da rua mas atribui suas habilidades a um dom. Consideramos importante esclarecer que o dom pode ser interpretado de duas formas distintas: enquanto dom/dádiva, isto é, uma habilidade inata, dada por uma entidade divina, capaz de determinar a capacidade do “abençoado” em jogar futebol; segundo, o dom/talento, que apesar de também considerar algumas características ímpares do sujeito (talento), reconhece a influência de um bom processo formativo para o desenvolvimento de habilidades (DAMO, 2007).

No primeiro modo de interpretar, cai-se em uma contradição, pois se a explicação para a habilidade de alguns sujeitos jogarem bem futebol (a ponto de tornarem-se profissionais do esporte) pautar-se na expressão puramente inata e determinística do dom/dádiva, nenhum processo de ensino-aprendizagem faria sentido. Seria afirmar que, por exemplo, mesmo sem nenhum contato com uma bola ao longo da vida, estes “sortudos” seriam capazes de expressar seu talento e atuar profissionalmente no momento oportuno.

Por outro lado, a noção de dom/talento permite interpretá-lo enquanto uma referência às características individuais dos sujeitos (desde atributos genéticos a disposições psíquicas) que são, certamente, importantes para o seu desenvolvimento. Neste caso, aproxima-se de uma compreensão mais verossímil dos processos de ensino-aprendizagem, já que seria insensato negar a influência das características individuais no desenvolvimento de habilidades, porém, tão insensato quanto, é reduzi-lo a elas.

O que queremos destacar é a necessidade de cautela quanto a atribuição da capacidade de jogar bem futebol, simplesmente, à um dom. Esta afirmativa se torna rasa na medida em que as evidências, sobretudo as encontradas nesta pesquisa, apontam, justamente, para a influência que a cultura lúdica da criança e o contato com a bola e o futebol na tenra idade, possuem no processo de aprendizagem do esporte.

### **Influências que Tiveram**

A última categoria formada diz respeito às **Influências que Tiveram**. Este conjunto de trechos demonstra que os ex-jogadores, desde muito cedo, tiveram contato com a bola e com o futebol; sobretudo, a partir da influência de familiares.





Eu mal comecei a andar... o meu pai, na verdade, ele jogava o amador, então, eu tinha feito um ano, um ano e pouquinho, ele já me carregava. Ele me carregava, na época, subia o morro comigo nas costas pra jogar e a minha mãe gostava também, então, dali surgiu essa paixão (E.2).

Cara, acho que desde criança, meu pai gostava muito de futebol, e desde criança sempre estimulou a questão de jogar, então eu acredito que desde criança foi me dado bola, eu tenho foto de criança, com cinco anos ganhando bola né? Então eu acredito que isso desde cedo, eu fui estimulado ao futebol, então eu não posso dizer para você assim "a chegou, essa idade eu vou começar a jogar futebol" acredito que foi desde criança né? Foi estimulando, e o ambiente onde eu estava que foi um ambiente de muita criança, naturalmente o futebol lá rolava solto, era muito comum (E.3).

É possível perceber uma dificuldade em precisar o momento exato no qual passaram a brincar de bola e se interessar pelo esporte; o futebol parece tão presente na realidade de cada um que é difícil conceber os momentos "pré-futebol"; a sensação é que ele sempre esteve ali, de alguma forma.

Foge ao escopo deste trabalho precisar os fatores de motivação e as justificativas para o engajamento destes sujeitos com a prática do futebol - tarefa na qual a Psicologia poderia contribuir; entretanto, com base no marco teórico apresentado, é plausível assumir a influência da cultura geral na cultura lúdica destes sujeitos, aproximando-os desde muito jovens às práticas de jogos/brincadeiras de bola com os pés, e por consequência, influenciando na aprendizagem do jogo/esporte futebol. (COTÉ, 1999; SCAGLIA 2003; 2011; PIRES, 2009; FREIRE, 2011; CÂNDIDO, 2012; SCAGLIA et al., 2020; GODOY et al., 2021).

## CONCLUSÃO

Conclui-se, a partir do que foi observado e discutido, que os ex-jogadores profissionais de futebol entrevistados possuíam, em suas infâncias, uma cultura lúdica protagonizada pela bola e pelos jogos/brincadeiras de bola com os pés; co-construída majoritariamente em ambientes informais de aprendizagem. Os relatos reforçam e evidenciam a importância da rua e dos jogos/brincadeiras de bola com os pés na formação de futebolistas brasileiros, ainda que, em certos momentos, os próprios jogadores pareçam não dimensionar essa importância.

Ademais, a frequente e intensa relação desses ex-jogadores - desde muito jovens - com a bola e os jogos/brincadeiras, em ambientes propícios à ludicidade, pode explicar, ao





menos em parte, o desenvolvimento de tamanha habilidade para o futebol, a ponto de tornarem-se atletas profissionais.

Esta investigação debruçou-se sobre a cultura lúdica de ex-jogadores nascidos, majoritariamente, na década de 1970 e 1980. Porém, tendo em vista as mudanças que ocorreram no modo de viver contemporâneo, abre-se a possibilidade de investigar a cultura lúdica de jogadores nascidos, por exemplo, após os anos 2000, na intenção de investigar se a Pedagogia da Rua foi afetada por essas mudanças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ARAÚJO, Duarte e colaboradores. The role of ecological constraints on expertise development. **Talent development & excellence**, v. 2, n. 2, p. 165-179, 2010.

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

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

CABRAL, Gabriel de Medeiros; NEVES, Ricardo Lira Rezende. Futebol arte x futebol racional: das ruas às escolinhas de futebol. **Educación física y deportes**, v. 12, n. 111, 2007.

CÂNDIDO, Filipe Manuel Nunes. **As pegadas de um jogador de futebol**: exploração do conhecimento da prática: estudo de caso sobre a vivência de um jogador de futebol. 2012. 205f. Dissertação (Mestrado em Treino em Alto Rendimento Esportivo). Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2012.

COTÉ, Jean. The influence of the family in the development of talent in sport. **The sports psychologist**, v. 13, p. 395-417, 1999.

DAMO, Arlei Sander. **Do dom à profissão**: a formação de futebolistas no Brasil e na França. São Paulo: Hucitec, 2007.

FABIANI, Débora Jaqueline. **O jogo no horário livre**: a educação física na educação não formal. 2016. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

FABIANI, Débora Jaqueline; SCAGLIA, Alcides José. Aprendizagens da/na cultura lúdica: possibilidades e potencialidades do jogo nos contextos informais. **Brazilian journal of policy and development**, v. 3, n. 3, p. 79-95, 2021.







FONSECA, Helder; GARGANTA, Julio; **Futebol de rua: um beco com saída: do jogo espontâneo à prática deliberada.** Lisboa, Portugal: Visão e Contextos, 2008.

FORD, Paul e colaboradores. The role of deliberate practice and play in career progression in sport: The early engagement hypothesis. **High ability studies**, v. 20, n. 1, p. 65-75, 2009.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do futebol.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **O jogo de bola na escola: introdução à pedagogia da rua.** Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, Luis Bruno de e colaboradores. Reflexões sobre o brincar na sociedade contemporânea. **Lúdicamente**, v. 10, n. 20, p. 1-12, 2021.

GODOY, Luis Bruno de; LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. Do macro ao micro-jogo: os vários jogos que compõem o jogo. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 1-22, 2022.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. "Temos que devolver o jogo ao(à) jogador(a)": as dimensões éticas e morais da pedagogia dos esportes coletivos a partir de abordagens baseadas no jogo. **Movimento**, v. 28, p. 1-21, 2022.

LEONARDO, Lucas; KRAHENBÜHL, Tatiane; SCAGLIA, Alcides José. Validação e confiabilidade metodológica na pesquisa qualitativa: aplicações a um estudo em pedagogia do esporte. **Motrivivência**, vol. 35, n. 66, p. 1-22, 2023.

MACHADO, João Cláudio e colaboradores. Enhancing learning in the context of street football: a case for nonlinear pedagogy. **Physical education and sport pedagogy**, v. 24, n. 2, p. 176-189, 2019.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Percursos**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MAYRING, Philipp. **Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution.** Klagenfurt, Austria, 2014.

PIRES, Bruno. **A importância do futebol de rua na formação de jogadores de futebol de excelência.** 2009. 84f. Monografia (Licenciatura em Desporto e Educação Física). Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2009.

PRUDENTE, João e colaboradores. Dos jogos de rua para a iniciação desportiva: a importância do jogo deliberado. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESPORTO E CIÊNCIA, 2016. **Anais...** Vila Real, Portugal: Universidade Trás-Os-Montes e Alto Douro, 2016.





ROCA, André; WILLIAMS, Andrew Mark; FORD, Paul. Developmental activities and the acquisition of superior anticipation and decision making in soccer players. **Journal of sports sciences**, v. 30, n. 15, p. 1643-1652, 2012.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

\_\_\_\_\_. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

\_\_\_\_\_. Jogo: um sistema complexo. In: FREIRE, João Batista; VENÂNCIO, Silvana (Org.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **O futebol e as brincadeiras de bola**: a família dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Phorte, 2011.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do futebol: construindo um currículo de formação para iniciação ao futebol em escolinhas. In: PICOLLO, Vilma Nista-Piccolo; TOLEDO, Eliana de. **Abordagens pedagógicas do esporte**: modalidades convencionais e não convencionais. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

SCAGLIA, Alcides José e colaboradores. Possibilidades e potencialidades técnico-táticas em diferentes tradicionais jogos/brincadeiras de bola com os pés. **Retos**, n. 39, p. 312-317, 2021.

SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia, futebol... e rua**. Goiânia, GO: Talu, 2021.

SIMAS, Luiz Antônio. **Ode a Mauro Shampoo e outras histórias da várzea**. Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

SOUZA-CRUZ, Rodrigo Wanderley de; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Garrincha e o futebol: semiótica das situações de movimento do drible. **Educación física y deportes**, v. 27, n. 287, p. 28-46. 2022.

SOUZA, Iuri; VICENTINI, Lucas; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. As múltiplas facetas da participação esportiva: contribuições de Jean Côté e Colaboradores. **Quaderns de psicologia**, v. 22, n 3, p. 1-33, 2020.

TOSTÃO. **Tempos vividos, sonhados e perdidos**: um olhar sobre o futebol. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

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

UEHARA, Luiz e colaboradores. The role of informal, unstructured practice in developing football expertise: the case of brazilian pelada. **Journal of expertise**, v. 1, n. 3, p. 1-19, 2018.





VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINTER, Brian. **Pelé:** a importância do futebol. Santos, SP: Realejo, 2014.

**Dados do primeiro autor:**

Email: thomasfischer\_@hotmail.com

Endereço: Rua Pedro Zaccaria, 1300, Cidade Universitária, Limeira, SP, CEP: 13484-350, Brasil.

Recebido em: 10/04/2023

Aprovado em: 31/08/2023

**Como citar este artigo:**

FISCHER, Thomas Guido e colaboradores. Como se aprende futebol: evidências da pedagogia da rua na história de vida de ex-jogadores profissionais. **Corpoconsciência**, v. 27, e15301, p. 1-18, 2023.





**OPERAÇÕES CRÍTICAS POR PESSOAS QUE UTILIZAM O  
*INSTAGRAM*<sup>®</sup>: UM ESTUDO SOBRE AS POSTAGENS INDEXADAS  
PELA #FECHAABOCA**

**CRITICAL OPERATIONS BY PEOPLE USING INSTAGRAM<sup>®</sup>:  
A STUDY ON THE POSTS INDEXED BY #FECHAABOCA**

**OPERACIONES CRÍTICAS DE LAS PERSONAS QUE UTILIZAN  
*INSTAGRAM*<sup>®</sup>: UN ESTUDIO SOBRE LAS PUBLICACIONES  
INDEXADAS POR #FECHAABOCA**


**Leonardo Silva de Lima**


<https://orcid.org/0000-0003-0455-4812> 

<http://lattes.cnpq.br/6932636833481475> 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS – Brasil)  
prof.leoslima@gmail.com


**Denise Fick Alves**


<https://orcid.org/0000-0002-3752-8197> 

<http://lattes.cnpq.br/8219220401550696> 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS – Brasil)  
fick.de@hotmail.com


**Guilherme de Oliveira Gonçalves**


<https://orcid.org/0000-0003-4337-4275> 

<http://lattes.cnpq.br/9633522588406845> 

Centro Universitário FADERGS (Porto Alegre, RS – Brasil)  
professorguilhermeg@gmail.com


**Mauro Myskiw**


<https://orcid.org/0000-0003-4689-3804> 

<http://lattes.cnpq.br/3089650179595241> 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS – Brasil)  
mauro.myskiw@ufrgs.br

**Raquel da Silveira**

<https://orcid.org/0000-0001-8632-0731> 

<http://lattes.cnpq.br/7096433545647878> 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS – Brasil)  
raqufrgs@gmail.com

**Resumo**

Os discursos sobre o corpo no *Instagram*<sup>®</sup> têm sido tema de alertas em diversos estudos acadêmicos, mas também são observadas situações nas quais as pessoas que usam essa rede social produzem suas críticas e alertas. Assim, o estudo teve como objetivo compreender a produção da generalidade de postagens indexadas pela #fechaaboca no *Instagram*<sup>®</sup> e as operações críticas colocadas em ação. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, tendo como referência elementos da sociologia da crítica, com base na produção de 11 casos de interlocutoras. Concluímos que a exposição de lutas e/ou sofrimentos pelo corpo magro é um imperativo de justificação relevante para a



constituição da generalidade da postagem, e que, no caso das críticas, isso ocorre na relação com situações de enfrentamento de julgamentos considerados acusatórios e destrutivos.

**Palavras-chave:** Redes Sociais; Discurso; Corpo; Crítica.

#### Abstract

Discourses about the body on Instagram® have been the subject of warnings in several academic studies, but situations in which people who use this social network produce their criticisms and warnings are also observed. Thus, the study aimed to understand the production of most posts indexed by #fechaaboca on Instagram® and the critical operations put into action. A qualitative research was carried out, using elements of the sociology of criticism as a reference, based on the production of 11 cases of interlocutors. We conclude that the exposition of struggles and/or suffering by the thin body is a relevant justification imperative for the constitution of the generality of the post, and that, in the case of criticism, this occurs in relation to situations of confrontation of judgments considered accusatory and destructive.

**Keywords:** Social Media; Speech; Body; Criticism.

#### Resumen

Los discursos sobre el cuerpo en Instagram® han sido objeto de advertencias en varios estudios académicos, pero también se observan situaciones en las que las personas que utilizan esta red social generan sus críticas y advertencias. Así, el estudio tuvo como objetivo comprender la producción de la mayoría de las publicaciones indexadas por #fechaaboca en Instagram® y las operaciones críticas puestas en marcha. Se realizó una investigación cualitativa, tomando como referencia elementos de la sociología de la crítica, a partir de la producción de 11 casos de interlocutores. Concluimos que la exposición de luchas y/o sufrimientos por el cuerpo delgado es un imperativo de justificación relevante para la constitución de la generalidad del cargo, y que, en el caso de las críticas, esto ocurre en relación a situaciones de confrontación de juicios. considerado acusatorio y destructivo.

**Palabras clave:** Redes Sociales; Discurso; Cuerpo; Crítica.

## INTRODUÇÃO

Os discursos sobre o corpo nas mídias digitais têm sido tema de interesse e de alertas em diversos estudos, dentre os quais aqueles que investigam implicações de conteúdos publicados no *Instagram*®. Entre os trabalhos que se dedicam a esse campo está o de Kim (2021), que tratou de como as mídias digitais têm grande influência (maior do que as mídias tradicionais) em compor padrões de beleza e os corpos ideais, sublinhando que as imagens expostas nas mídias digitais promovem uma comparação entre os corpos idealizados e os corpos dos próprios usuários. Aziz (2017) avaliou um grupo de cerca de duzentos/as jovens com idades entre 16 e 24 anos, usuários/as do aplicativo *Instagram*® e identificou uma relação estreita entre a imagem corporal distorcida pelos padrões determinados nas redes digitais e a gordofobia, intolerância percebida e reafirmada nas mídias digitais. Assim, inicia-se a preocupação de o *Instagram*® tornar-se um ambiente de pressão social. Segundo Winderhold (2019), inicialmente a exibição de fotos para milhões verem parecia inofensiva e divertida, contudo, já se pode compreender que o compartilhamento e a promoção da autoimagem se tornaram, em muitos casos, uma experiência de diminuição da autoestima, com impacto significativo em mulheres jovens, com tendências a distorções da imagem corporal.





Em estudos brasileiros a respeito de discursos sobre o corpo no *Instagram*® também notamos elementos críticos e de alerta. No trabalho de Jacob (2014) a autora, investigando imagens postadas por famosas blogueiras *fitness*, propõe um panorama sobre como operam - como força de opressão das mulheres em relação a seus corpos - as estratégias comunicativas do sistema cultural de alimentação, em especial nas redes sociais e a respeito de uma vida *fitness*. Na investigação de Moreira (2020) sobre postagens realizadas por duas influenciadoras, contendo discursos sobre o corpo, bem como sugestões sobre como deve ser o corpo ideal e as maneiras de alcançá-lo, analisou a construção da imagem corporal, apontando para uma lógica de disciplinamento. Leitzke e Rigo (2020) analisaram postagens no *Instagram*® que abordaram especificamente corpo e saúde, olhando para mecanismos de vigilância da saúde e estratégias de governamentalidade no contexto de uma sociedade de controle. E, na mesma linha analítica, Silva e Tavares (2020), a partir de postagens de mulheres famosas e não famosas de corpos gordos, procuraram compreender como são produzidos os discursos de ódio contra o corpo gordo de mulheres na mídia digital *Instagram*®, alertando para os problemas interligados a estereótipos nocivos às pessoas, mas também a rede social digital como lugar de empoderamento e resistência.

O que esses trabalhos mencionados demarcam é que o universo das pesquisas e produções científicas está produzindo, a partir de distintas abordagens teórico-metodológicas, análises críticas e alertas sobre a questão. Contudo, há elementos para considerarmos – ou pelo menos para nos provocar – que essas críticas e alertas estão sendo produzidos pelas pessoas que usam o *Instagram*®. Nesse sentido, entre os casos que ganhou notoriedade no Brasil, está o da atriz Cléo Pires que, em 2019, foi alvo de ataques nas redes digitais e, em entrevista a um programa de televisão, descreveu, numa perspectiva crítica e de alerta, uma sequência de insultos e comentários que reforçavam padrões de beleza recorrentes nos próprios veículos de comunicação. Em uma postagem do dia 5 de julho de 2019, em sua conta no aplicativo *Instagram*®, a atriz relatou sua crítica sobre essa situação:

Oi, galera! Passando aqui para dizer que nesse tempo de carreira, enquanto você me assistia esperando que eu correspondesse a sua expectativa sobre a minha magreza, eu estive pressionada a me manter no padrão estético sufocante que esperava de mim. São muitas marcas e muitos abismos. (*Instagram*®, postagem em: 5 jul. 2019, acesso em: 8 out. 2019).

Esse caso exposto pela atriz não é uma raridade no universo das redes digitais, em especial no *Instagram*® onde a imagem é o combustível principal. Além de trazer um alerta, ele nos mostra que existe uma produção de crítica não apenas nos estudos acadêmicos (como





mencionados acima), mas também entre as pessoas que se utilizam da rede social digital. É exatamente essa operação crítica que emerge dos/as usuários/as de/em redes sociais digitais que nos interessou investigar, e que nos levou a elaborar, como objeto desta pesquisa, o estudo de operações críticas postas em ação nas postagens no *Instagram*® e a respeito delas, quando elas tratavam da busca pelo corpo magro, pelo ideal de magreza. A partir dos trabalhos de Boltanski (2000; 2015), Boltanski e Thévenot (2020), entendemos como operações críticas as ações de comprovação (como gramáticas de justificação que associam elementos heterogêneos) produzidas pelas pessoas e/ou coletivos, nos seus casos e lutas, para satisfazer seus sentidos de justiça como uma questão pública-coletiva e não individual-singular, no presente estudo tendo como questão os casos e lutas que envolvem discursos sobre o corpo ideal.

O estudo desse discurso sobre o ideal de corpo magro não é uma novidade na literatura acadêmica, havendo trabalhos a respeito de diferentes veículos de comunicação. No estudo de Vieira e Bosi (2013), as autoras abordaram uma entrevista realizada com uma *personal trainer*, pela revista impressa Boa Forma, referindo-se aos hábitos de uma atriz para conquistar o corpo desejado. Elas analisaram o material empírico com foco na construção de um ideal de corpo magro feminino como padrão de beleza. Num dos excertos utilizados na análise, as autoras destacam um argumento significativo no discurso sobre o corpo magro: o fechar a boca:

Nas palavras de sua *personal trainer*, "o esforço que ela faz para conquistar o que quer, ela sua a camisa e **fecha a boca** para manter a forma. Se passa vontade de comer uma porção de coisas, é porque estabeleceu metas e sabe que, ao alcançá-las, o prazer será muito maior" (*Boa Forma*, julho de 2011, p. 25). (VIEIRA; BOSI, 2013; p. 849, grifo nosso).

Outros trabalhos já abordaram especificamente esse argumento, como o livro de Santos (2008), intitulado "O corpo, o comer e a comida", no qual a autora analisa o caso de Suzana, jovem que sofria de bulimia e as estratégias utilizadas para perder peso rápido, também em busca do corpo magro. As revistas e os livros são, sem dúvidas, artefatos culturais-pedagógicos importantes nas construções discursivas, mas, estamos cada vez mais imersos nos fenômenos das redes sociais digitais que, com suas características e inúmeras ferramentas representam o que Recuero (2009) descreve como espaços de interações, lugares de fala. Não menos relevante, para a presente pesquisa, é o uso confessional da *internet*, que para Sibilía (2008), configura um *show* do eu. A autora se refere àquele que se mostra incansavelmente na *web*, e é, ao mesmo tempo, autor, narrador e personagem.





Segundo Wienderhold (2019), mais de cem milhões de imagens e vídeos são carregados todos os dias no aplicativo *Instagram*®, tornando extremamente difícil avaliar o impacto delas, sendo razoável a análise e acompanhamento de *hashtags* como um artefato deste ambiente. Barron, Krumrei-Mancuso e Harriger (2021) explicam que as *hashtags* são adicionadas nas descrições das fotos e textos de publicações para aumentar a circulação, a validade da publicação. Já Siqueira (2018) esclarece que a *hashtag* é uma etiqueta que tem uma vocação categorial, isto é, sua função é agrupar postagens em torno de um assunto, facilitando, assim, a organização, entendimento e disseminação. Normalmente são palavras ou frases sem espaços (por vezes com números, sinais gráficos, siglas ou outros símbolos) precedidas do símbolo # [*hashtag*]. É resultado de uma indexação livre realizada por pessoas ou grupos, para facilitar e/ou motivar buscas, seguidores, compartilhamentos, na lógica de hipertextos e hiperlinks.

Tendo isso em vista, passamos a nos interessar pela investigação de argumentos categorizados, mobilizados e validados pela *#fechaaboca* no aplicativo *Instagram*®. Contudo, diferente do que identificamos na literatura acima acionada, nos interrogamos sobre as operações críticas produzidas e colocadas em ação por pessoas que usaram essa *hashtag* no contexto argumentativo sobre o ideal de magreza corporal, seja nas próprias postagens ou a respeito delas. Para isso, mobilizamos elementos teórico-metodológicos da sociologia da crítica (BOLTANSKI, 2000; 2015; BOLTANSKI; THÉVENOT, 2020; CORRÊA, 2021). Uma das questões centrais nessa perspectiva sociológica é olhar para como as pessoas comuns, no curso de suas vidas ordinárias, produzem suas críticas no julgamento de situações de demandas ou de enfrentamentos de injustiça. Além disso, do ponto de vista metodológico, é importante, sobretudo na produção da empiria, investigar as/nas situações de prova, de crise, isto é, os/nos momentos nos quais as pessoas estão submetidas a um imperativo de justificação.

Nessa perspectiva, é frente aos imperativos de justificação que as pessoas mostram e mobilizam seus repertórios, competências e interesses, comprovando-os em relação a determinadas grandezas (princípios de equivalência e de constituição de comunidades), para que suas críticas adquiram um estatuto de generalidade considerado, ou seja, para que se evidencie que não se trata de uma questão individual/particular, mas algo que deve ser considerado no espaço público (no caso deste trabalho, no universo do *Instagram*®). Na compreensão presente na obra de Boltanski (2020), investigar esse trabalho de comprovação







envolve olhar para as condições que uma crítica deve satisfazer para que seja julgada como questão pública, distanciando-a de uma reclamação ou queixa individual. O trabalho de comprovação conduz as pessoas, diante de um imperativo de justificação, a se entenderem, coordenados por um princípio superior de comunidade.

Frente aos arrazoados até aqui apresentados, apontamos como objetivo geral do presente trabalho compreender a produção da generalidade (como algo que deixa de ser individual/particular e deve ser considerado no espaço público/coletivo) de postagens indexadas pela *#fechaaboca* no *Instagram*<sup>®</sup> e as operações críticas colocadas em ação pelas pessoas que utilizaram essa *hashtag*.

## CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O estudo foi desenvolvido numa perspectiva da pesquisa qualitativa, tendo como referência de caminho teórico-metodológico elementos da sociologia da crítica, estes constantes no trabalho de Boltanski (2015; 2020). Entre as ponderações sobre a relevância dessa perspectiva, Boltanski (2015) salienta o fato de que, na vida contemporânea, as pessoas são instigadas a desenvolverem competências críticas, embora em níveis desiguais, e colocá-las em prática no cotidiano. Disso deriva, segundo o autor, a importância de uma sociologia da crítica, levando a sério os argumentos e as provas que as pessoas mobilizam, acessam, associam, como também os princípios de equivalência que tornam possíveis as generalizações e o reconhecimento público delas.

Foi nessa perspectiva que o presente estudo trilhou suas decisões teórico-metodológicas. Assim, numa primeira fase da produção da empiria, o que ocorreu no período de dezembro de 2019 até janeiro de 2020, realizamos o mapeamento da *#fechaaboca* no local de busca dentro do aplicativo *Instagram*<sup>®</sup>, ocorrendo o retorno de mais de cinco mil publicações que utilizaram este marcador nas publicações. Diante desse retorno inicial, selecionamos a opção das publicações classificadas como mais relevantes e, frente ao grande volume de dados, entre as listadas, escolhemos trabalhar com as cem primeiras que se orientavam especificamente pelos discursos de corpo magro e ideal de magreza corporal.

A partir disso, para dar conta de investigar as operações críticas colocadas em ação pelas pessoas que se utilizavam dessa *hashtag*, através da ferramenta *direct* do próprio aplicativo, entramos em contato com os/as cem pessoas. Nesse contato, considerando as orientações e regulamentações de ética em pesquisa constante na Resolução 510/2016





(CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016), inicialmente explicitamos informações sobre os/as pesquisadores/as e a respeito da investigação.

Dos cem contatos iniciados pela ferramenta *direct* no aplicativo *Instagram* e, depois do consentimento livre e esclarecido das pessoas, pudemos contar com a participação de onze interlocutoras, as quais iremos denominar como “@perfil1”, “@perfil2” e assim respectivamente. Até o momento do início das interações, os perfis contavam com um número de seguidores/as entre 786 e 62 mil seguidores, todos com uma média de engajamento para a publicação de 1-3%.

Nas conversas estabelecidas com as interlocutoras, buscando provocá-las a respeito do uso da *#fechaaboca*, utilizamos o seguinte questionamento para interpor um imperativo de justificação, tendo em vista a compreensão das operações críticas colocadas em ação por elas: “Gostaria de saber o porquê da utilização desta [*hashtag*] em sua publicação? E qual sua opinião sobre esse discurso [fecha a boca]?”. Em alguns casos, utilizamos o próprio exemplo da atriz Cléo Pires mencionado na introdução, para contextualizar a pergunta a perspectiva da pesquisa a respeito das operações críticas.

As respostas das questões acima das 11 interlocutoras, juntamente com as publicações indexadas pela *#fechaaboca*, estas contendo textos, imagens e dados do próprio aplicativo do *Instagram*® (número de curtidas) passaram a compor ‘casos’ (*affaires*) no sentido de que interpõem processos de lutas, de enfrentamentos, de busca de reconhecimento, olhando atentamente para situações que se colocam como imperativos de justificação relacionados às demandas ou apontamentos de situações de injustiça, na linha do que argumentou Boltanski (2000), sendo fundamental na análise sociológica dos casos, questões, pontos ou princípios de passagens de um problema individual/particular para um problema público/coletivo. Nos 11 casos, procuramos olhar para essa passagem, possibilitando examinar a formação de causas coletivas desenvolvidas pelas próprias interlocutoras.

Não se trata de uma passagem do indivíduo para a sociedade, nem mesmo do estabelecimento de assimetrias *a priori* entre, por exemplo, conhecimento científico e senso comum, mas de como um caso cria condições metodológicas e sociológicas para mostrar a constituição social no trabalho de translação para deixar de ser singular-individual e se sustentar como coletivo-público. Nos nossos movimentos de compreensão descritos nas próximas seções (cada uma delas dedicadas a atender uma parte do objetivo geral do estudo) tratamos de apontar esses pontos de passagem apreendidos nos 11 casos, mas também,





seguindo as lógicas do trabalho de Boltanski (2020), a descrever elementos de uma gramática de justificação, isto é, de práticas de comprovação postas em ação pelas pessoas nas postagens ou a respeito delas, mobilizando e associando suas competências, recursos e interesses, para satisfazer as demandas de princípios superiores de equivalência (de grandeza ou de engrandecimento), o que mencionamos aqui como pontos de passagem imperativos.

## A GENERALIDADE DAS POSTAGENS

Ao produzirmos nosso primeiro movimento de compreensão sobre o uso da *#fechaaboca*, resultou de nossos estudos dos casos das 11 interlocutoras, o entendimento de que o trabalho de conferir generalidade (ocupar um lugar no espaço público) passava pela descrição e, em alguns casos, a dramatização, por meio de textos e imagens, de suas lutas e/ou sofrimentos pelo corpo magro, uma luta travada contra si, no enfrentamento de seus desejos e nas demandas de disciplinamento para conquistar a mudança corporal. Podemos dizer, assim, que a exposição de lutas e/ou sofrimentos se trata de um imperativo de justificação, como forma de passagem de uma situação singular para uma questão pública, com o qual se relacionavam as usuárias na constituição de suas postagens e no uso da *hashtag*.

Mas além de identificarmos esse ponto de passagem (imperativo), pudemos notar, a partir do estudo dos 11 casos, alguns elementos de uma gramática colocada em ação, isto é, condições importantes de serem atendidas para comprovarem o engajamento na luta e no sofrimento. Entre os elementos dessa gramática, destacamos: dramatizar um problema relacionado ao próprio corpo e à necessidade de mudanças, sobretudo pela eliminação de algo (peso, medidas, gorduras, etc.); descrever formas de conquistar um equilíbrio, quando ganham destaque as práticas de exercícios físicos e os cuidados alimentares; e a iconização desse equilíbrio através de imagens da luta ou da conquista.

A descrição de alguns elementos do caso da interlocutora *@perfil02* nos ajuda a mostrar esse trabalho de comprovação. Numa das postagens em que utilizou a *#fechaaboca* (em 15 de outubro de 2018), ela descreve sua luta contra si mesma num dia difícil, dramatizando seu controle de comer e beber o que gosta, de conviver com a fome e de buscar um equilíbrio. Ela aciona, nesse contexto narrativo, uma imagem que expressa a batalha consigo. A publicação refere-se a uma imagem da seguinte frase escrita em uma tira de papel: “A batalha contra si mesmo é a mais difícil de vencer”. Na descrição da imagem, a interlocutora





explora a fala de alguns excessos por um período de cinco meses e que aquele dia (no momento da publicação) estava sendo difícil.

Nas interações pelo *direct* com essa interlocutora, ao questionarmos se ela sofre com alguma insatisfação corporal e por esse motivo recorre a *#fechaaboca*, ela confere ainda mais destaque a essa luta e sua dramatização na rede social digital: “[...] há um ano e meio passo por um processo de mudança de vida. Neste dia em específico foi a primeira vez que sai da dieta que estava.” (INTERLOCUTORA @PERFIL02)

Se, no caso da interlocutora @perfil02, a conquista de equilíbrio performada se dá na relação com a alimentação, outras trouxeram a relação com os exercícios físicos como lugar de comprovação de suas lutas e sofrimentos pelo corpo magro, de maneira bastante recorrente acionando um ‘sofrimento da gordura’. Num dos casos nesse sentido, a interlocutora @perfil04, no dia 03 de abril de 2018, realiza uma postagem utilizando a *#fechaaboca*, na qual dramatizava sua problematização corporal em relação à celulite, colocando ‘sua guerra’ contra 8 quilos e sua forma de luta pelo equilíbrio relacionado a uma maior qualidade de vida. Ela descreve o seu “treino de hoje” e o ilustra com uma imagem que expressa sua conquista e esconde os problemas, como menciona. Entre as *hashtags* utilizadas, ainda havia “#bocanervosa #saude #fechaaboca” entre outras.

Essa gramática de comprovação da luta e do sofrimento pelo corpo magro, seja relacionado à alimentação ou aos exercícios físicos, como ponto de passagem para alcançar generalidade foi mobilizada não apenas nas postagens. Nas interlocuções, pela ferramenta *direct*, diante de nossas perguntas, as interlocutoras acionavam elementos na mesma direção. Destacamos dois excertos das conversas nesse sentido:

Eu estava falando de fechar a minha boca para comer menos e caber no meu vestido de madrinha (risos) (INTERLOCUTORA @PERFIL05).

Eu sofro muito com isso. Nem gosto de me fotografar... E quando eu fico com raiva de alguma coisa é aí que eu como mesmo. Somente doces e refrigerantes me satisfazem. [...] E eu que já fui bem magra e até já fui rainha do Carnaval aqui da cidade de [nome da cidade]. É f... sair na rua e ver as pessoas me olhando o quanto engordei. (INTERLOCUTORA @PERFIL10).

Tanto as postagens como as conversas que compuseram os 11 casos, quando consideramos a *#fechaaboca*, percebemos um trabalho de comprovação que envolve o manuseio de informações sobre as experiências de pessoas que lutaram/lutam contra si mesmas por um corpo magro. Tal trabalho coloca como imperativo questionamentos e interpelações sobre algo no próprio corpo e a necessidade de mudar (a gordura corporal, a





celulite nas costas e no bumbum, os quilos, as medidas corporais, a definição das pernas). Sendo assim, a generalidade dos casos, no sentido de ocupar um espaço público não singular, implica performances de pessoas em dieta (aquelas em regimes de controle, cuidado, abstinência de alimentos/bebidas, sobretudo os que gostam, mas e que, segundo suas avaliações, não contribuem, pois 'são lixos'), pessoas descontentes com questões/dimensões corporais (como a presença da celulite nas costas e a gordura corporal na rainha do carnaval, outrora magra) e as pessoas que resolvem ou equalizam a ansiedade através da comida ou das próprias postagens no sentido de comunicar.

A presença desse imperativo não é uma novidade nos trabalhos acadêmicos, ainda que estes tenham propostas teórico-metodológicas distintas. Por exemplo, o trabalho de Verrastro e colaboradores (2020) aponta para a existência de uma pressão por padrões inatingíveis por serem criados em filtros e edições de imagens. Stein, Krause e Ohler (2021) afirmam que as associações do corpo com padrões estéticos, transformando-o em um troféu a ser apresentado no *Instagram*<sup>®</sup>, remete a conquistas atléticas, as quais sempre são relacionadas com batalhas e lutas travadas, buscando as glórias atléticas e saudáveis, contudo com uma aparência magra. Cohen e colaboradores (2019) reforçam esse sentido relatando que essa associação de inspirações *fitness* e corpo magro surgem nas imagens no *Instagram*<sup>®</sup> na forma sexual objetificada dos corpos, aumentando as visualizações e curtidas, ganhando força na rede.

## A GENERALIDADE DAS CRÍTICAS SOBRE AS POSTAGENS

Contudo, além de apontarmos performances de lutas e/ou sofrimentos como pontos de passagem para a generalidade das postagens atreladas à *#fechaaboca* no *Instagram*<sup>®</sup>, avançamos na pesquisa buscando compreender a produção e as operações críticas colocadas em ação pelas pessoas que utilizaram essa *hashtag* no *Instagram*<sup>®</sup>. Assim, investigamos, nos 11 casos, as operações críticas e, a respeito delas, as condições que precisavam ser satisfeitas (as competências, os recursos, as gramáticas de justificação, capazes de satisfazer a denúncia pública) para que fossem dessingularizadas.

Ao estudarmos os casos, identificamos, pelo menos, uma crítica relacionada à busca do corpo magro e ao ideal de magreza. Nos referimos ao ponto de passagem da crítica, na perspectiva de injustiças, que se dá pelo enfrentamento de julgamentos considerados acusatórios e destrutivos incidentes sobre as pessoas (indivídu@s) que está sob os cuidados





da alimentação e/ou dos exercícios físicos, tendo em vista, sobretudo, o emagrecimento. E, para comprovar essa crítica e seus alertas, no sentido de galgar sua generalidade e coletividade, elementos de uma gramática foram colocados em ação nas postagens marcadas com a *hashtag* e nas conversas estabelecidas pelo *direct*. Entre elas, notamos a presença de questionamentos, de interrogações que problematizem as crenças simplistas e agressivas, os discursos de ódio e destrutivos; os apontamentos de riscos e/ou de problemas relacionados à busca frenética pelos ideais de magreza; a descrição de processos de passagem que demonstram a tomada de consciência sobre as crenças e julgamentos destrutivos, para enfrentá-los; manifestações de esforços de motivação e de foco atrelados a esses enfrentamentos.

Uma das postagens que mobilizou essa gramática de comprovação no enfrentamento de julgamentos acusatórios e destrutivos foi feita no caso da interlocutora *@perfil9*, sendo ela uma nutricionista com mais de 11 mil seguidoras no momento da investigação. A própria imagem (publicada no perfil no dia 11 de julho de 2019) utilizada para performar essa crítica coloca uma pessoa pensando diante de afirmações acusatórias e agressivas com as quais ela se depara.

Quando você fala isso para uma pessoa qual o seu objetivo? Muitos respondem: “eu to tentando ajudar, mostrar pra ela”. Quando foi que você teve qualquer evidência de que ajudou alguém falando isso? Porque eu nunca conheci ninguém que conseguiu emagrecer porque alguém falou de maneira agressiva: CRIA VERGONHA NA CARA E COME DIREITO!

Eu sei, muitos de vocês nunca pararam pra pensar nisso, nem perceberam a gravidade disso e muitos tem muitas dificuldades, mas falam ou pensam isso também.

Então te convido pra refletir.

É MUITO MAIS DO QUE FECHAR A BOCA. É MUITO MAIS DO QUE DEIXAR DE SER PREGUIÇOSA!

É superar grandes dificuldades! É enfrentar crenças muito fortes e limitantes! É conhecer e aceitar suas fraquezas! É lutar pra se perdoar, pra parar de se odiar! É tentar se amar mesmo acreditando que não merece!! É persistir mesmo quando fica muito difícil!!! É continuar, mesmo sem o apoio de ninguém! É tentar acreditar, a cada dia, mesmo com os obstáculos, que é possível!!

Da próxima vez que você pensar, falar ou ouvir estas frases, lembre: é muito mais do que fechar a boca.

E você que já ouviu isso muitas vezes: eu sei que às vezes parece impossível, mas acredite, você é muito mais. Muito mais. (INTERLOCUTORA *@PERFIL09*).

Nessa publicação, em que pese a gramática de comprovação da crítica, notamos a perspectiva de pensamento e questionamento, envolvendo a *#fechaaboca*. A legenda descreve





detalhes sobre problemas, entre eles a individualização, acusação, a agressividade e a falta de evidências, apontando para a necessidade de uma passagem/transformação rumo a uma tomada de consciência sobre as crenças limitadas, o que envolve se aceitar, se perdoar para seguir, acreditar e prosperar. A postagem, como proposta de motivação, também mobiliza elementos de enfrentamento ao sustentar que “você é muito mais [do que fechar a boca]”, de que “é possível” vencer os obstáculos, mesmo “sem apoio de ninguém”.

Ao ser questionada através do *direct* sobre o uso da *#fechaaboca* nessa postagem, a interlocutora *@perfil9* tratou de demarcar, em tom crítico, que não era a favor desse discurso sem problematizá-lo e que, ao utilizar a *hashtag*, seu objetivo era justamente propor algo provocativo, um alerta, do ponto de vista da compreensão e da motivação associada ao enfrentamento das crenças destrutivas.

Eu trabalho hoje com transtorno alimentar e sei o reflexo desse tipo de coisa. A postagem é super empática e totalmente contra isso. Muitos profissionais também usam essas # como veículo para atingir pacientes que procuram ‘infos’ através deles. Algo positivo para um paciente ler quando busca algo negativo. Então acho que é válido considerar que as # nem sempre indicam apenas conteúdos negativos. (INTERLOCUTORA *@PERFILO9*)

Essa descrição a respeito da publicação e da interlocução com a *@perfil09* nos possibilitou apontar uma gramática de comprovação da crítica, quando enfrentam comentários de pessoas e crenças descritas e entendidas como ‘negativas’ e ‘destrutivas’, transladando assim para um conteúdo considerado ‘positivo’, na forma de alertas. Nesse trabalho de generalização da crítica, de um lado, emergem informações acerca do saber-poder dos especialistas, com destaque para as nutricionistas; e, de outro, do saber-poder daqueles que experimentaram sentimentos e enfrentaram julgamentos destrutivos e, portanto, podem legitimamente falar sobre eles.

No trabalho de saber-poder de especialistas, por exemplo, estava o caso da interlocutora *@perfil04*, que apresentava mais de sessenta mil seguidores e se descrevia *expert*, mentora, professora e nutricionista. Na conversa via *direct* estabelecida com ela, essa interlocutora, ao ser interrogada sobre o uso da *#fechaaboca*, argumentou que “[...] utilizei neste *post* antigo. Na legenda você pode entender o enfoque. Sobre o mito que para emagrecer é ‘só fechar a boca’. Na mesma linha do que foi observado na descrição da *@perfil09*, o uso dessa *hashtag* veio associado a uma legenda com conteúdos questionadores, que não simplificam o emagrecimento e levam os argumentos para a luta do autoconhecimento. Nesse caso específico da postagem feita pela interlocutora *@perfil04*, ela



fez questão de esclarecer que a legenda destacava a reeducação alimentar, que “[...] não quer dizer passar fome, pelo contrário, o caminho é inverso, você deve estar aberto para novos sabores e cores! [...] A ideia do *post* é contrapor ideias assim. Não como um gerador de comportamento, mas um reflexo”.

A outra forma de trabalho de coletivização da crítica envolve pessoas que colocavam seus saberes-poderes da experiência vivida de sentimento e de enfrentamento de julgamentos destrutivos. Como no uso argumentado em conversa no *direct* pela interlocutora do caso @perfil11, que mencionou ser uma forma de lembrar da presença desses julgamentos que machucam e, assim – infelizmente, diz ela –, se manter motivada.

Eu usei #fechaaboca para várias coisas. No caso foi para mim, fechar a boca no momento foi para fechar mesmo no sentido de manter focada na alimentação e de não contar nada a ninguém porque as pessoas não querem saber as dificuldades (com ansiedades, compulsões, estresse, tristezas). As pessoas só sabem julgar e cobrar. Os seres humanos estão perdendo a essência do ajudar. Do incentivar. Então eu usei o #fechaaboca. Pra ñ me machucar ñ me frustrar. Porque sei que no primeiro escorregão, vem muitas críticas destrutivas. Infelizmente. [...] (INTERLOCUTORA @PERFIL11).

O trabalho da crítica, nesse princípio de superioridade que coletiviza os argumentos e coloca no espaço público, estabelece que “[...] o segredo é fazer a mente trabalhar a favor de você, não contra”, como consta na postagem da interlocutora do caso @perfil06. No momento de seu acesso essa publicação (do dia 6 de novembro de 2017) que enfatiza, através de outras *hashtags*, o foco e o resultado, estes destacando positivamente a imagem (linda, aplausos, corações).

A crítica como fundamento de motivação tem, portanto, como ponto de passagem importante uma luta que busca uma validação coletiva, no sentido de que estão referenciadas no enfrentamento, ou melhor, na interpelação de alguém (aquele que está tentando ajudar e, ao usar o ‘fecha a boca’, agride, simplifica; aquele que supõe falta de vergonha; aquele que não quer saber das dificuldades, que só sabem julgar e cobrar). Não por acaso, a interlocutora do caso @perfil02 assim se manifestou sobre o uso da #fechaaboca: “Hoje, depois de muito ler e aprender sobre isso, não uso mais nenhum termo em relação a isso, para te ser sincera nem a palavra dieta eu costumo usar. Aprendi muito com o sofrimento e hoje me cobro muito menos”.

As operações críticas, portanto, colocam as interlocutoras – nos casos estudados – como ‘uma comunidade’ de enfrentamento associada a motivação para a continuidade, como um ponto de passagem de alguém que, a partir da relação com comentários nocivos e







enfrentamentos 'se conhece' e 'se fortalece'. Esse movimento, de certa forma, foi identificado no estudo de Silva e Tavares (2020), sobre as postagens de mulheres famosas e não famosas de corpos gordos, no *Instagram*®. Além de alertar para os problemas interligados a estereótipos nocivos às pessoas, as autoras sustentaram que a rede social digital opera como lugar de empoderamento e resistência. Acrescentamos, a partir deste estudo, como lugar de crítica que conquista sua generalidade a partir das gramáticas de justificação em torno das lutas e/ou sofrimentos. Não é difícil compreender, agora, a manifestação crítica operada pela atriz Cléo Pires mencionada na introdução deste texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando nossas escolhas teórico-metodológicas e a produção empírica dos 11 casos, assim como as descrições, na perspectiva compreensiva, colocadas nas duas seções anteriores, podemos concluir que a exposição de lutas e/ou sofrimentos pelo corpo magro, travada contra si, é um imperativo de justificação (um ponto de passagem) relevante para a constituição da generalidade da postagem, como forma de passagem de uma situação singular para uma questão pública. Olhando para a gramática de comprovação posta em operação, percebemos que se trata de evidenciar a passagem de um desequilíbrio para um outro momento de equilíbrio corporal.

Mas, além disso, pudemos identificar que as interlocutoras, de diferentes maneiras, produzem suas críticas e alertas em situações de enfrentamento de julgamentos considerados acusatórios e destrutivos (casos de injustiça). Expor os enfrentamentos aos julgamentos, assim, configura um imperativo de justificação para que essa crítica se constitua numa coletividade. Para isso, concluímos que, em termos de comprovação, as condições a serem atendidas, envolvem performar uma translação de algo que 'é ruim' (os julgamentos acusatórios e destrutivos) para algo que 'é bom' (a tomada de consciência e a motivação para continuar).

Em linhas gerais, concluímos que o presente trabalho dialoga com a literatura da área, mas contribui para ampliar as reflexões existentes ao destacar que como as pessoas que usam o *Instagram*® e, especificamente, a *#fechaaboca*, trabalham para constituir a generalidade de suas postagens e de suas próprias críticas e alertas.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZIZ, Jwana. **Social media and body issues in young adults**: an empirical study on the influence of Instagram use on body image and fatphobia in Catalan University Students. 2017. 56f. Master Thesis in International Studies in Media, Power and Difference. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2017.

BARRON, Ashley; KRUMREI-MANCUSO, Elizabeth; HARRIGER, Jenifer. The effects of fitspiration and self-compassion Instagram posts on body image and self-compassion in men and women. **Body Image**, v. 37, p. 14-27, 2021.

BOLTANSKI, Luc. **El amor y la justicia como competencias**: três ensaios de sociología de la acción. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, 2000.

\_\_\_\_\_. Sociologia crítica e sociologia da crítica. In: VANDENBERGHE, Frédéric; VÉRAN, Jean-François (Orgs). **Além do habitus**: teoria social pós-bourdiesiana. Rio de Janeiro, 7Letras, 2015.

BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent. **A justificação**: sobre as economias da grandeza. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

COHEN, Rachel e colaboradores. #bodypositivity: a content analysis of body positive accounts on Instagram. **Body Image**, v. 29, p. 47-57, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: <[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html)>. Acesso em: 04 ago. 2023.

CORRÊA, Diogo Silva. Novos rumos da teoria social a partir de três gestos da sociologia pragmática. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 36, n. 105, p.e3610505, 2021.

JACOB, Helena. Redes sociais, mulheres e corpo: um estudo da linguagem fitness na rede social Instagram. **Communicare**, v. 14, n. 1, p. 88-105, 2014.

KIM, Hye Min. What do others' reactions to body posting on Instagram tell us? The effects of social media comments on viewers' body image perception. **New media & society**, v. 23, n. 12, p. 3448-3465, 2021.

LEITZKE, Angélica Teixeira da Silva; RIGO, Luiz Carlos. Sociedade de controle e redes sociais na internet: #saúde e #corpo no *Instagram*. **Movimento**, v. 26, e26062, jan./ dez., 2020.

MOREIRA, Marília Diógenes. A construção da imagem corporal nas redes sociais: padrões de beleza e discursos de influenciadores digitais. **Percursos linguísticos**, v. 10, n. 25, p. 144-162, 2020.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2009.





SANTOS, Ligia Amparo da Silva. **O corpo, o comer e a comida**: um estudo sobre as práticas corporais alimentares a partir da cidade de Salvador/BA. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Débora Caruline Pereira; TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. Os discursos de ódio contra o corpo gordo feminino no *Instagram*: dos estereótipos às resistências. **Percursos linguísticos**, v. 10, n. 25, p. 259-278, 2020.

SIQUEIRA, Elis Nazar Nunes. **Categorizações, conjuntos e audiência no Instagram**: repensando folsonomias a partir da hashtag #favelatour. 2018. 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

STEIN, Jan-Philipp; OHLER, Peter; KRAUSE, Elena. Every (Insta)Gram counts? Applying cultivation theory to explore the effects of Instagram on young users' body image. **Psychology of popular media**, v. 10, n. 1, p. 87-97.

VERRASTRO, Valeria e colaboradores. Fear the Instagram: beauty stereotypes, body image and Instagram use in a sample of male and female adolescents. **QWERTY**, n. 15, v. 1, p. 31-49, 2020

VIEIRA, Camila Araújo Lopes; BOSI, Maria Lúcia Magalhães. Corpos em confecção: considerações sobre os dispositivos científicos e midiáticos em revistas de beleza feminina. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 23, n. 3, p. 843-861, 2013.

WIEDERHOLD, Brenda. Does digital media use increase symptoms of ADHD in adolescents? **Cyberpsychology, behavior and social networking**, v. 3, n. 22, p. 171-172, 2019.

#### Dados do primeiro autor:

Email: prof.leoslima@gmail.com

Endereço: Rua Felizardo, 750, Jardim Botânico, Porto Alegre, RS, CEP 90690-200, Brasil.

Recebido em: 04/08/2023

Aprovado em: 25/09/2023

#### Como citar este artigo:

LIMA, Leonardo de e colaboradores. Operações críticas por pessoas que utilizam o *Instagram*®: um estudo sobre as postagens indexadas pela #fechaaboca. **Corpoconsciência**, v. 27, e16091, p. 1-16, 2023.





## **OS(AS) GOLEIROS(AS) DE FUTSAL: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS BRASILEIROS**

### **FUTSAL GOALKEEPERS: AN ANALYSIS OF PUBLICATIONS IN BRAZILIAN JOURNALS**

### **PORTEROS DE FUTSAL: ANÁLISIS DE PUBLICACIONES EN REVISTAS BRASILEÑAS**

**Josias de Lima Camargo**


<https://orcid.org/0009-0005-7815-7280> 


<http://lattes.cnpq.br/3655247457274287> 

Universidade Federal do Paraná (Curitiba, PR – Brasil)

[josiascamargo96@gmail.com](mailto:josiascamargo96@gmail.com)

**Letícia Cristina Lima Moraes**


<https://orcid.org/0000-0001-9444-8735> 


<http://lattes.cnpq.br/0972293569203588> 

Universidade Federal do Paraná (Curitiba, PR – Brasil)

[lets Moraes96@gmail.com](mailto:lets Moraes96@gmail.com)

**Ivan Furegato Moraes**


<https://orcid.org/0000-0002-0581-8157> 


<http://lattes.cnpq.br/7878810869816436> 

Universidade Federal do Paraná (Curitiba, PR – Brasil)

[ifuregato@gmail.com](mailto:ifuregato@gmail.com)

**Letícia Bartholomeu de Queiroz Lima**

<https://orcid.org/0000-0002-3570-7343> 

<http://lattes.cnpq.br/1972028713208884> 

Universidade Federal do Paraná (Curitiba, PR – Brasil)

[leticia\\_queiroz@hotmail.com](mailto:leticia_queiroz@hotmail.com)

#### **Resumo**

O Futsal se mostra como um fenômeno de grande abrangência, aderência e prática no Brasil. Dentro das diferentes posições táticas da modalidade, destacamos o(a) goleiro(a) como peça fundamental. Nesse sentido, ao nos depararmos com uma escassez de estudos no que concerne a esta posição, esta pesquisa buscou realizar um estudo do tipo estado da arte acerca do(a) goleiro(a) de futsal. Para tanto, foi realizada uma busca nas bases de dados Portal da Capes, Lilacs, Scielo e Google Acadêmico. Os resultados apontam para uma concentração de primeiros autores homens, com uma crescente de mulheres nos últimos anos e com concentração nas regiões sul e sudeste do Brasil. Referente a abordagem dos estudos foram encontrados: 22 na categoria "outros", 7 sobre "Fisiologia" e 1 para "Biomecânica", "Psicologia" e "Pedagogia do Esporte". Concluímos que os estudos nesta temática ainda são incipientes, com diversas lacunas e necessidades, tanto na prática quanto no aspecto científico.

**Palavras-chave:** Goleiro; Arqueiro; Futsal; Futebol de Salão.

#### **Abstract**

Futsal is a phenomenon of great scope, adherence and practice in Brazil. Within the different tactical positions of the sport, we highlight the goalkeeper as a key player. In this sense, when faced with a lack of studies regarding this position, this research sought to carry out a state-of-the-art study about the futsal goalkeeper. For this purpose, a search was carried out in the Portal da Capes, Lilacs, Scielo and Google Scholar databases. The results point to a



concentration of male first authors, with a growing number of women in recent years and with a concentration in the south and southeast regions. Regarding the approach of the studies, the following were found: 22 in the "others" category, 7 on "Physiology" and 1 on "Biomechanics", "Psychology" and "Sports Pedagogy". We conclude that studies on this topic are still incipient, with many gaps, both in practice and in the scientific aspect.

**Keywords:** Goalkeeper; Archer; Futsal; Indoor soccer.

### Resumen

El fútbol sala se muestra un fenómeno de gran alcance y adherencia en Brasil. Dentro de las diferentes posiciones del deporte, destacamos al portero como pieza clave. En este sentido, ante la falta de estudios respecto a esta posición, esta investigación buscó realizar un estado del arte sobre el portero de fútbol sala. Para ello, se realizó una búsqueda en las bases de datos Portal da Capes, Lilacs, Scielo y Google Scholar. Los resultados apuntan a una concentración de primeros autores masculinos, con un número creciente de mujeres en los últimos años y con una concentración en las regiones sur y sureste. En cuanto al enfoque de los estudios, se encontraron: 22 en la categoría "otros", 7 en "Fisiología" y 1 en "Biomecánica", "Psicología" y "Pedagogía del Deporte". Concluimos que los estudios sobre este tema son todavía incipientes, con varios vacíos, tanto en la práctica como en el aspecto científico.

**Palabras clave:** Portero; Arquero; Futsal; Fútbol Sala.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo de estado da arte traz a produção de conhecimento científico sobre goleiro(a) de Futsal como objeto de estudo, sendo essa modalidade um fenômeno de grande abrangência, aderência e prática no Brasil. O Futsal se tornou um esporte amplamente difundido no Brasil e com grande visibilidade no cenário mundial. Anteriormente conhecido como Futebol de Salão, a modalidade passou a ser gerenciada pela FIFA (Federação Internacional de Futebol) em 1989, momento que recebeu a universal designação de Futsal, a reestruturação e a padronização de suas regras (SOUSA, 2011).

Nota-se com a evolução da modalidade ao longo do tempo, o surgimento de diferenças principalmente nas ações individuais que afetam diretamente as ações coletivas, alterando assim a dinâmica do jogo (SOUSA, 2011). O desempenho de uma equipe ou de um(a) atleta no Futsal, assim como no Futebol, depende do desenvolvimento e aprimoramento das capacidades inerentes ao rendimento esportivo, sendo estas físicas, técnicas, táticas, biotipológicas e psicológicas (GARGANTA, 1998).

Ao tratar especificamente do papel do(a) goleiro(a) no Futsal, realizando uma análise de sua importância quanto as possibilidades de atuação, estas estão intimamente ligadas as alterações que se sucedem ao longo da história da modalidade, ou seja, conforme foram acontecendo as mudanças nas regras, cada vez mais se tornou importante e relevante a presença desse(a) jogador(a) (RIBEIRO, 2011). De acordo com Voser, Guimarães e Ribeiro (2006), as atualizações de regras e mudanças na dinâmica do jogo somaram para que o papel e a contribuição do(a) goleiro(a) fossem ainda mais importantes. Um exemplo dessas alterações que impactaram na atuação do(a) goleiro(a), segundo Taveira e colaboradores





(2013), foi a utilização do(a) goleiro(a) como um quinto jogador no campo de jogo, o(a) goleiro(a) linha.

As ações específicas do(a) goleiro(a) são diversas, sendo elas: dificultar os ataques do adversário e impedir o gol adversário, repor a bola em jogo, iniciar contra-ataques, organizar jogadas, atuar de forma ativa nas ações de sua equipe taticamente, orientar posicionamento de sua defesa, observa as atuações do adversário a fim de impedir a progressão do mesmo (RIBEIRO, 2011). Ademais, o(a) goleiro(a) representa a principal força defensiva, capaz de motivar sua equipe a desempenhar suas ações com segurança e qualidade (SALLES, 2009; FAGUNDES, 2020).

Fagundes (2020) afirma que uma equipe com bom poder competitivo começa pelo ímpeto de um(a) bom goleiro(a), mesmo que o time seja bem condicionado, tanto técnica, quanto taticamente, há uma dependência das virtudes e capacidades (técnica, tática e psicológica) do(a) goleiro(a). A posição de goleiro(A) em relação ao time é de extrema importância, sua participação em determinados lances da partida pode ser a consumação de uma vitória ou até mesmo a derrota.

Jensen e colaboradores (2021) e Vieira e colaboradores (2016) realizaram revisões sistemáticas sobre o scout no futsal e acerca do rastreamento de jogadores/padrões de deslocamentos, respectivamente. Porém, especificamente sobre o(a) goleiro(a) de futsal, apesar da relevância do papel desta posição específica, Rossi e colaboradores (2018) sinalizam que ainda existe a escassez de estudos que abordem esta temática. Dessa forma, a presente pesquisa buscou realizar um estudo do tipo estado da arte acerca do(a) goleiro(a) de Futsal em artigos científicos no idioma português, publicados no Brasil, na tentativa de elucidar e sistematizar o que foi produzido e evidenciar possíveis lacunas que poderão ser preenchidas com estudos futuros que serão de fundamental importância para o desenvolvimento dos(as) goleiros(as) da modalidade.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa trata-se de uma revisão de literatura, do tipo estado da arte, que analisa a produção científica publicada em periódicos nacionais no idioma português acerca do(a) goleiro(a) de futsal. O estado da arte busca oferecer um panorama sobre a produção científica, além de identificar possíveis lacunas e necessidades de investigação sobre determinada temática na área focalizada de investigação (MALDONADO; SILVA; MIRANDA,



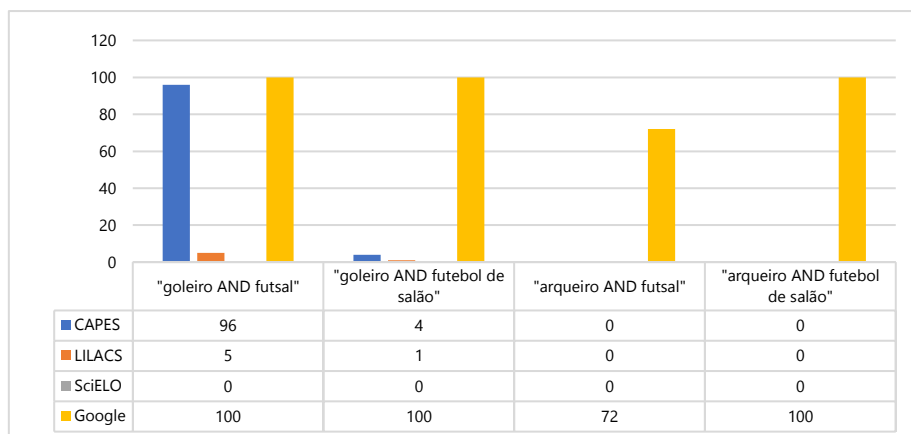


2014). Ferreira (2002) acrescenta que os estudos de estado da arte contribuem para a sistematização, organização e avaliação da produção científica de determinada área de conhecimento, elucidando aspectos, tendências e projeções da temática abordada.

Como caminhos percorridos para o levantamento/seleção dos artigos e mapeamento realizado, nos baseamos nas etapas realizadas por Simões e colaboradores (2016), sendo elas: 1) coleta e organização dos dados/artigos; 2) categorização e análises qualitativas e quantitativas.

A busca *online* foi realizada nas bases de dados Portal da Capes, Lilacs (Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde), Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e Google Acadêmico, com o uso das palavras-chave: goleiro, arqueiro, futsal, futebol de salão e a combinação entre elas. Como critérios de inclusão buscou-se artigos científicos publicados em periódicos nacionais e no idioma português. Além disso, a partir da leitura do título, resumo e palavras-chaves, verificou-se que os textos tratavam exclusivamente dos(as) goleiros(as) de Futsal. Caso não cumprisse algum desses critérios, seriam excluídos do estudo. Em relação ao recorte temporal de busca, não se estabeleceu uma data específica, optando por abranger desde a publicação mais antiga até a mais recente no momento da catalogação (novembro de 2022).

Tendo em vista o número elevado de artigos encontrados sobretudo no Google Acadêmico, optamos por analisar as dez primeiras páginas dessa base de dados, visto a relevância dos mesmos em ordem de aparição no sistema de buscas (repetição de artigos e coerência com a temática). As primeiras páginas do Google Acadêmico geralmente contêm as fontes mais relevantes e influentes sobre um determinado tópico. Isso ocorre porque o algoritmo de classificação do Google Acadêmico prioriza fontes de alta qualidade e citações frequentes. Desta forma, apresentamos no Gráfico 1 a quantidade de artigos localizados para serem analisados e, posteriormente, mapeados na pesquisa, totalizando 478 artigos.

**Gráfico 1** – Quantidade de artigos encontrados por palavra-chave e base de dados analisadas

**Fonte:** construção dos autores.

Destes 478, em uma primeira análise, mesmo com a utilização de filtros iniciais nas bases de dados, 213 foram excluídos por não se tratarem de artigos científicos (se tratavam de livros, anais, TCC, dissertações, teses, entre outros), 113 por não se enquadrarem aos critérios de inclusão pré-estabelecidos para a pesquisa/ temática, 112 foram excluídos por duplicata, 5 por terem sido publicados em revistas internacionais e 3 por estarem redigidos em outros idiomas, totalizando 32 artigos os quais foram analisados em um segundo momento.

Os artigos foram organizados em planilhas do Microsoft Office Excel. Posteriormente foram examinados e enquadrados em categorias, sendo estes analisados também por meio da estatística descritiva. Para a efetivação do mapeamento, foram registradas as seguintes informações: a) Autor(a): primeiro(a) autor(a) e gênero; b) Instituição de ensino: localização geográfica e; c) Abordagem do estudo.

Para categorizar a abordagem dos estudos, utilizou-se a priori as categorias formuladas por Simões e colaboradores (2016), e a partir da leitura dos artigos, foram aglutinados de acordo com a similaridade temática. As categorias são: Aspectos Fisiológicos, Aspectos Nutricionais, Biomecânica, Formação e Atuação Profissional, História, Pedagogia do Esporte, Psicologia do Esporte, Saúde e Outros Temas. Simões e colaboradores (2016) apontam que estas categorias têm a intenção de organizar, facilitar e orientar o entendimento das publicações selecionadas.



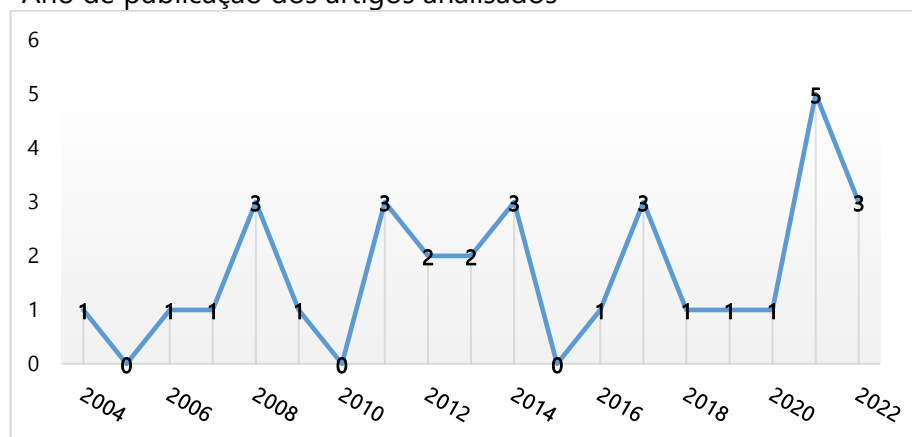


## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A organização dos dados e das análises seguirá a seguinte ordem: primeiramente serão visualizadas a periodicidade das publicações catalogadas, posteriormente as informações sobre sexo e a região das instituições de vínculo dos(as) autores(as) serão tratadas. Por fim, serão analisadas as abordagens dos artigos.

Inicialmente, referente ao ano das publicações analisadas, notamos uma tendência crescente, apontando que o tema "goleiro(a)", independente de suas vertentes de estudo, vem sendo apenas recentemente foco das pesquisas no Brasil. Dessa forma, apontamos o ano de 2021 com mais publicações, totalizando cinco pesquisas (Gráfico 2).

**Gráfico 2** – Ano de publicação dos artigos analisados



**Fonte:** construção dos autores.

Dentre as produções analisadas, agora com um foco para o sexo biológico dos(as) primeiros(as) autores(as), ressaltamos que as mulheres se mantiveram presentes, porém em menor quantidade quando comparada aos homens. As mulheres foram responsáveis por oito produções em um total de 32, ou seja, 25%. Os anos de 2008 e 2011 foram os que concentraram maior quantidade de publicações de primeiros autores do sexo masculino (três por ano) (AVELAR et al., 2008; MARQUES JUNIOR; GARCIA; DA SILVA, 2008; MARQUES JUNIOR; DA SILVA, 2008; RIBEIRO, 2011; BARONI; COUTO; LEAL JUNIOR, 2011; AIRES, 2011). Já o ano de 2021, foi o ano com maior quantidade de publicações das mulheres como primeiras autoras, com quatro publicações (ALVES et al., 2021; CONRADO; PRAÇA, 2021; OLIVEIRA et al., 2021) (Tabela 1).

**Tabela 1** – Publicações por sexo biológico dos(as) primeiros(as) autores(as)

Sexo Biológico	Total	Primeira Publicação	Ano com mais publicações
Masculino	24	2006	2008, 2011, (3 publicações cada)
Feminino	8	2004	2021 (4 publicações)

**Fonte:** construção dos autores.

A análise dos dados apresentados até o momento sobre o sexo biológico dos(as) primeiros(as) autores(as) nos leva a refletir que o ambiente científico e acadêmico está refletindo as tendências machistas presentes "dentro das quadras". Tanto o futsal quanto o futebol são práticas que carregam uma história de preconceito contra as mulheres em suas diversas funções, incluindo jogadoras, torcedoras, árbitras e pesquisadoras, como apontado por Tamashiro (2018). No entanto, apesar deste cenário apresentado e muito presente não só na atualidade, essa tendência aponta aparente melhora nos últimos anos, em que o número de publicações com mulheres como primeiras autoras vem aumentando consideravelmente. Esse aspecto também foi visualizado por Barreira e colaboradores (2018), ao verificar que as mulheres apresentavam maior número como primeiras autoras em artigos sobre futebol e futsal feminino, apesar de o número de coautores homens ser predominante.

Ainda no que se refere ao(às) primeiros(as) autores(as), destacamos uma quantidade relativa de diferentes primeiros(as) autores(as), no entanto, com um número reduzido de publicações, podendo apontar para a ausência de especialistas e/ou interessados(as) por estudar diversas vertentes da temática.

Ao analisar a localização das instituições de vínculo dos primeiros(as) autores(as) indicadas nos artigos, notamos uma concentração de produção nas regiões sul e sudeste do país. Na Região Sul, 15 publicações foram encontradas, no Sudeste 11, no Nordeste 4. O Norte e o Centro Oeste foram as regiões do Brasil com o menor número de publicações, com apenas uma por região.

Estes dados apresentados seguem a tendência da produção científica no Brasil, em que, de forma geral, existe acentuada heterogeneidade espacial da produção científica, com enorme concentração nas regiões Sudeste e Sul do país (ALBUQUERQUE et al., 2005; DINIZ; GONÇALVES, 2005; CHIARINI et al., 2014). Essas regiões corresponderam por mais de três quartos do total de publicações no período entre 2007 e 2009, seguidos pela região Nordeste, com cerca de 15%, e pelas regiões Centro-Oeste e Norte, as quais, conjuntamente, não





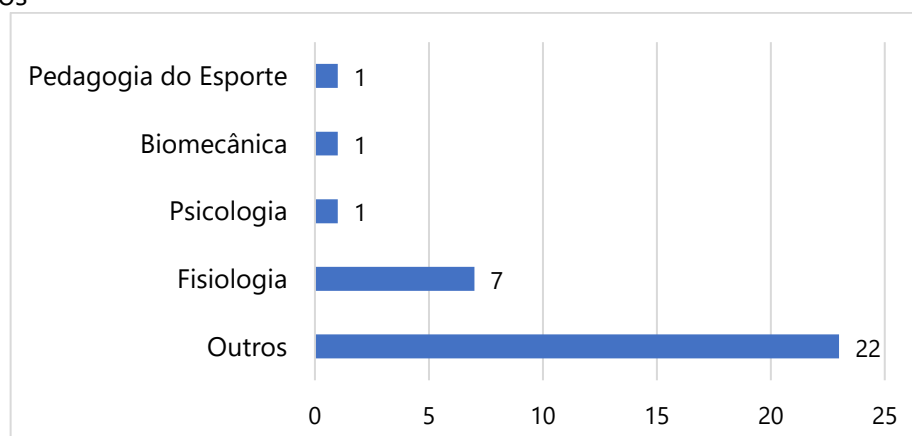
atingiram 10% do total nacional (ALBUQUERQUE et al., 2005; DINIZ; GONÇALVES, 2005; CHIARINI et al., 2014).

A desigualdade regional na produção científica está estreitamente associada às acentuadas disparidades na distribuição dos recursos científicos e tecnológicos (ALBUQUERQUE et al., 2005; DINIZ; GONÇALVES, 2005; CHIARINI et al., 2014). As regiões Sudeste e Sul são favorecidas pela concentração de universidades e institutos de pesquisa historicamente consolidados (SUZIGAN; ALBUQUERQUE, 2011) e pela maior disponibilidade de recursos humanos (ALBUQUERQUE et al., 2002) e financeiros devido a políticas implementadas por importantes agências de fomento (SIDONE, 2015).

Diversas são as formas de se classificar uma área de conhecimento, e assim como Simões e colaboradores (2016) apontam, a Educação Física apresenta características tanto das ciências humanas quanto das biológicas. Desta forma, na tentativa de elucidar as diferentes abordagens dos estudos acerca do(a) goleiro(a) de futsal, optamos por nos embasar nas divisões propostas por Simões e colaboradores (2016), sendo elas: Aspectos Fisiológicos, Aspectos Nutricionais, Biomecânica, Formação e Atuação Profissional, História, Pedagogia do Esporte, Psicologia do Esporte, Saúde e Outros Temas, que serão discutidas em sequência.

O Gráfico 3 apresenta o quantitativo de artigos encontrados/analizados e suas respectivas abordagens.

**Gráfico 3** – Quantitativo das abordagens dos estudos sobre goleiros(as) de futsal dos artigos encontrados



**Fonte:** construção dos autores.

Em uma primeira análise podemos observar que apenas cinco das nove abordagens expostas foram encontradas, o que pode apontar ainda para uma incipiência desta temática no viés científico, focalizando em determinadas áreas/abordagens.





Dentre as 32 publicações analisadas 22 se enquadraram dentro da categoria “Outros Temas”, uma em “Pedagogia do Esporte”, “Biomecânica” e “Psicologia”, sete em “Fisiologia” e abordagens como “Aspectos Nutricionais”, “Formação e Atuação Profissional”, “História” e “Saúde” não tiveram nenhuma publicação.

Simões e colaboradores (2016) apontam a abordagem “Pedagogia do Esporte” como aquela que constitui trabalhos referentes a prática pedagógica, métodos de ensino, seleção de talentos, carreira esportiva, dentre outros. Nesta abordagem encontramos o artigo de Almeida e colaboradores (2022) que buscou através de um processo de desenvolvimento metodológico contradizer o método de ensino tradicional focando em um tipo de treinamento que visa explorar as ações do jogo buscando autonomia nas tomadas de decisões durante a partida.

Tal estudo vai ao encontro dos pressupostos da Pedagogia do Esporte, apontando a importância do trabalho da autonomia dentro do treinamento dos(as) goleiros(as) fortalecendo os diferentes comportamentos e movimentos que possam ocorrer em uma partida, ou seja, melhorando suas ações defensivas (ALMEIDA et al., 2022).

Já a abordagem “Biomecânica”, focaliza pesquisas que avaliam a cinemática, movimentos, análises posturais, dentre outros (SIMÕES et al., 2016). Dentro dessa temática foi enquadrado o estudo de Soares e Tourinho Filho (2006). Esta pesquisa objetivou avaliar a distância e a intensidade nas características dos deslocamentos (andar, trotar, correr, deslocamento lateral e deslocamento para trás) numa partida de futsal dos(as) diferentes jogadores(as), dentre eles(as) o(a) goleiro(a).

Nesta perspectiva, como esperado, tendo em vista as ações específicas desta posição dentro da modalidade, os goleiros apresentaram diferenças significativas no trote e na corrida em comparação com as demais posições (SOARES; TOURINHO FILHO, 2006). Ademais, os(as) goleiros(as) foram os(as) atletas que mais permaneceram em quadra durante as partidas, apontando a relevância desta posição dentro das equipes (SOARES; TOURINHO FILHO, 2006).

Ao tratarmos a abordagem da “Psicologia” nos referimos a pesquisas que versam os fatores emocionais no desempenho de atletas, imagem corporal e distúrbios alimentares, motivos da prática, do abandono da prática, dentre outros (SIMÕES et al., 2016). Nessa abordagem o artigo “Relação ansiedade estado e desempenho dos goleiros de futsal nas





olimpíadas escolares” buscou identificar o estado de ansiedade dos goleiros de futsal nas Olimpíadas escolares (DA SILVA, 2012).

Da Silva (2012) aponta que a maioria dos goleiros analisados apresentaram um alto nível de ansiedade, por ainda na faixa etária analisada (11 e 12 anos) não possuem estabilidade emocional, refletindo em uma alta carga emocional durante os jogos e competições. Fato este que pode intensificado pelo papel “solitário(a)” da posição de goleiro(a), em que falhas individuais são ressaltadas pois culminam em pontos/gols para a equipe adversária.

A “Fisiologia” também se fez presente nos artigos encontrados e analisado, com 7 artigos nessa abordagem. Segundo Simões e colaboradores (2016) esta abordagem engloba trabalhos que versam sobre análise fisiológica, a influência das capacidades físicas, dentre outros. Em suma, os artigos analisados voltam-se a entender/analisar aspectos morfológicos, antropométricos, capacidades físicas e respostas fisiológicas das diferentes posições da modalidade, não focalizando em uma específica, mas sempre abordando o(a) goleiro(a).

Como exemplo pode-se citar o estudo de Alvares e Cabido (2022). Os autores buscaram comparar o perfil antropométrico, a composição corporal e a agilidade de acordo com a posição de jogo de jogadoras de futsal, não encontrando diferenças significativas entre as posições. No entanto, as goleiras apresentaram maiores resultados nas variáveis analisadas. Dessa forma, os autores enfatizam treinamentos pouco específicos e voltados para as capacidades fundamentais exigidas por cada posição de jogo (ALVARES; CABIDO, 2022). Avelar e colaboradores (2008) também buscaram analisar o perfil antropométrico e o desempenho motor de atletas de futsal masculino na categoria adulto. Os achados dos autores apontam, diferentemente do encontrado por Alvares e Cabido (2022), que as características antropométricas e de desempenho motor foram semelhantes entre as posições de jogo.

Ao analisar o  $VO_2$  máximo de jogadores de futsal, Costa Júnior e colaboradores (2014) apontam diferenças significativas entre as posições, enfatizando que o  $VO_2$  máximo influencia na capacidade aeróbica, ou seja, as diferentes posições de jogo podem influenciar estes valores, enfatizando novamente a necessidade de uma preparação física específica visando atender e potencializar as particularidades de cada posição. Ainda referente ao desempenho aeróbico, Baroni, Couto e Leal Júnior (2011), apontam que os(as) goleiros(as) de futsal apresentam capacidade aeróbica inferior a atletas de linha, ou seja, posições diferentes geram demandas fisiológicas distintas.





Em relação a força e aos indicadores morfológico, Oliveira e colaboradores (2017) apontam que os(as) goleiros(as) classificaram-se como mesomorfo endomórficos e que a força muscular isométrica de membros inferiores (FIMI) de goleiros(as) se mostrou superior aos demais jogadores(as). Enfatizando novamente a premissa de treinamentos específicos conforme as diferentes posições táticas do jogo.

Arins e da Silva (2007) também analisaram algumas respostas fisiológicas de jogadores de futsal, analisando dentre outros, consumo de oxigênio, frequência cardíaca e o quociente respiratório. Os resultados apontaram que o goleiro permaneceu em faixas de exercício entre 60% a 70% FC máx e que os valores de gasto calórico também foram inferiores aos demais jogadores (ARINS; DA SILVA, 2007).

Por fim a abordagem “Outros”, foi a com o maior número de artigos encontrados (69,69%). Nela fica evidente a tendência da produção científica com o tema central seguindo a linha de “análise de desempenho” seja ele por si só ou focalizando em aspectos táticos e/ou técnicos do jogo.

Os 22 estudos dessa abordagem foram agrupados/classificados em quatro subcategorias criadas, sendo elas: Crescimento e Desenvolvimento Humano, Análise de Desempenho, Medidas e Avaliação e Controle Motor (Quadro 3).

**Quadro 1** – Subcategorias da abordagem “Outros”

Subcategoria	Quantidade
Análise de Desempenho	19
Crescimento e Desenvolvimento Humano	1
Medidas e Avaliação	1
Controle Motor	1

**Fonte:** construção dos autores.

Os estudos focalizando a temática “Análise de desempenho” foram os com maior número de artigos totalizando 59,37% da totalidade de artigos e 86,36% desta abordagem de estudos (“outros”).

Em sua maioria os estudos de análise de desempenho por si só focaram em analisar e verificar: fatores associados e incidência de gols (DAVID; PICANÇO; REICHERT, 2014), possíveis ações defensivas, ofensivas e contra-ataques (SANTANA et al., 2014; FUKUDO; ISTCHUK; SANTANA, 2013, MIRANDA et al., 2022, OLIVEIRA; BARROS; MORATO, 2021) e o efeito da visão periférica e as zonas de gols e chutes ao gol (MARQUES JUNIOR; GARCIA; DA





SILVA, 2008; MARQUES JUNIOR; DA SILVA, 2008). Fica claro nestes artigos o destaque e a importância do(a) goleiro(a), sendo este(a) alvo de diversas análises, em como fazem lançamentos, em como está o nível ofensivo e defensivo, com ressalva a como esses níveis cresceram exponencialmente em decorrência de modificações nas regras da modalidade nos últimos anos.

Ainda no que se refere a subcategoria "Análise de Desempenho", observamos artigos que focalizam exclusivamente a análise de aspectos técnicos do(a) goleiro(a). Estes artigos em sua maioria versam sobre as ações/técnicas sobretudo de defesas utilizadas pelos(as) goleiros(as) nas partidas e campeonatos de futsal (KUNZE; SCHLOSSER; BRANCHER, 2016; DA SILVA et al., 2019; BRANCHER et al., 2021), os diferentes tipos de lançamentos utilizados (CONRADO; PRAÇA, 2021), os níveis de desempenho técnico-coletivos (CRUZ, 2013) e técnicos do(a) goleiro(a) propriamente dito(a) (DA SILVA; BORFE; BURGOS, 2012).

Ainda, nessa subcategoria encontram-se as pesquisas sobre aspectos táticos do(a) goleiro(a) que analisam a utilização e a estratégia do(a) goleiro-linha ou do linha-goleiro nas ações e nos resultados dos jogos (GANEF et al., 2009; AIRES, 2011; SOUZA et al., 2018; CARVALHO et al., 2020; OLIVEIRA et al., 2021). Para conseguir superioridade nos minutos finais em resultados adversos a estratégia de utilização do "goleiro-linha" e do "linha-goleiro" é interessante e vem sendo amplamente utilizada (SOUZA et al., 2018).

Em "Crescimento e Desenvolvimento Humano" é ressaltada a importância de se ter um bom desenvolvimento para usufruir de uma boa coordenação motora além de facilitar o desenvolvimento de variados movimentos tornando-se possível um repertório motor adequado para suprir as diversas demandas de um(a) goleiro(a) (DA SILVA; CECONI; FONSECA, 2017).

Concernente a subcategoria "Medidas e Avaliação", após análises morfológicas, Generosi e colaboradores (2009) verificaram que os(as) goleiros(as) de futsal possuem maior adiposidade que os(as) goleiros(as) de futebol, assim como os(as) jogadores(as) de linha. Neste estudo, os(as) atletas foram classificados em três Somatotipos ("Endomorfia", "Mesomorfia", "Ectomorfia"), em que indiferente das modalidades (Futsal/Futebol) com exceção dos(as) goleiros(as) de futsal o componente "Mesomorfia" superou os demais (GENEROSI et al., 2009).

As diferentes modalidades esportivas requerem características específicas às suas necessidades sendo extremamente importante, pois corrobora diretamente para um bom ou mal desempenho do(a) atleta. Nesse sentido, na subcategoria "Controle Motor", apontamos o





estudo de Da Silva e Da Silva (2004) que por meio das variáveis antropométricas, composição corporal e velocidade as relacionaram com as posições do jogo e categoria. Os resultados apontaram que o avanço de categoria influencia diretamente no desenvolvimento morfológico e na velocidade devido as alterações morfofuncionais em decorrência do processo de maturação e também do treinamento (DA SILVA; DA SILVA, 2004).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como foco analisar as pesquisas científicas acerca do(a) goleiro(a) de futsal. Nesta perspectiva, observamos a incipiência nos estudos dessa temática, mas com uma perspectiva crescente nos últimos anos. Além disso, embora haja estudos nessa direção, sua quantidade ainda é limitada e se concentra em poucas áreas ou abordagens. Isso ressalta a necessidade de realizar mais pesquisas sobre a posição do(a) goleiro(a) no futsal, fortalecendo as categorias temáticas que pouco são exploradas como foi demonstrado nos resultados anteriormente.

O(a) goleiro(a) no futsal vem tendo seu papel modificado, participando cada vez mais do jogo. Assim como a evolução do futsal e das regras da modalidade, este sofreu mudanças e tem grande destaque com um leque maior de ações motrizes, onde o(a) goleiro(a) não se atem apenas as ações defensivas, mas participando de ações com a bola nos pés e ações ofensivas. Deixando para trás aquele estereotipo de que o(a) goleiro(a) é desprovido de habilidades requeridas na posição de “linha” e por isso se encarrega de apenas “defender”.

Tendo em vista a importância que esta posição vem adquirindo dentro da modalidade e da escassez de estudos, apontamos a necessidade de mais pesquisas com diversas abordagens, como as pesquisas de vertente pedagógica e sociocultural, a fim de explorar o processo de treinamento respeitando suas especificidades, além de refletir sobre o processo histórico e social de desenvolvimento da posição na modalidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, André Henrique Barbosa. Variação tática de goleiro linha não altera o resultado das partidas de futsal na Taça São Paulo 2009. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 3, n. 8, p.101-107, 2011.







ALBUQUERQUE, Eduardo Motta e colaboradores. A distribuição espacial da produção científica e tecnológica brasileira: uma descrição de estatísticas de produção local de patentes e artigos científicos. **Revista brasileira de inovação**, v. 1, n. 2, p. 225-251, 2002.

ALBUQUERQUE, Eduardo Motta e colaboradores. Produção científica e tecnológica das regiões metropolitanas brasileiras. **Revista de economia contemporânea**, v. 9, n. 3, p. 615-642, 2005.

ALMEIDA, Gabriel Araújo e colaboradores. Influência do treinamento específico para goleiros de futsal. **Revista Faipe**. v. 12, n. 1, p. 54-63, 2022.

ALVARES, Poliane. Dutra; CABIDO, Christian Emmanuel Torres. Antropometria, composição corporal e agilidade uma comparação entre as posições táticas de jogadoras de futsal. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 14, n. 57, p. 24-31, 2022.

ALVES, Mylena Aparecida Rodrigues e colaboradores. Produção científica sobre análise de desempenho técnico-tático no futsal. **Research, society and development**, v. 10, n. 12, p. e365101220450, 2021.

ARINS, Francimara Budal; DA SILVA, Roseane Carla Rosendo. Intensidade de trabalho durante os treinamentos coletivos de futsal profissional: um estudo de caso. **Revista brasileira de cineantropometria e desempenho humano**, v. 9, n. 3, p. 291-296, 2007.

AVELAR, Ademar e colaboradores. Perfil antropométrico e de desempenho motor de atletas paranaenses de futsal de elite. **Revista brasileira de cineantropometria e desempenho humano**, v. 10, n. 1, p. 76-80, 2008.

BARONI, Bruno Manfredini; COUTO, William; LEAL JUNIOR, Ernesto Cesar Pinto. Estudo descritivo-comparativo de parâmetros de desempenho aeróbio de atletas profissionais de futebol e futsal. **Revista brasileira de cineantropometria e desempenho humano**, v. 13, n. 3, p. 170-176, 2011.

BARREIRA, Julia e colaboradores. Produção acadêmica em futebol e futsal feminino: estado da arte dos artigos científicos nacionais na área da educação física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 607-618, 2018.

BRANCHER, Emerson Antonio e colaboradores. Análise das técnicas de goleiro mais utilizadas durante os jogos de futsal feminino JASC 2019. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 13, n. 56, p. 624-629, 2021.

CARVALHO, Alexandre Freitas e colaboradores. A utilização do goleiro linha e do linha goleiro na Liga Nacional de Futsal (LNF) na temporada 2018. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 12, n. 48, p. 209-217, 2020.

CHIARINI, Tulio e colaboradores. Spatial distribution of scientific activities: an exploratory analysis of Brazil, 2000-10. **Science and public policy**, v. 41, n. 5, p. 625-640, 2014.





CONRADO, Deborah Guimarães Quirino Electo; PRAÇA, Gibson Moreira. Associação entre o tipo de lançamento pela goleira e o resultado da ação no futsal feminino escolar sub-17. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 13, n. 54, p. 435-441, 2021.

COSTA JÚNIOR, Marcelo e colaboradores. Comparação do consumo máximo de oxigênio entre jogadores de futsal que atuam em diferentes posições. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 6, n. 20, p. 146-152, 2014.

CRUZ, Ricardo Alexandre Rodrigues Santa. Quantificação dos aspectos técnicos de uma equipe de futsal durante uma competição oficial. **Acta brasileira do movimento humano**, v. 3, n. 4, p. 57-67, 2013.

DA SILVA, Anselmo. Relação ansiedade estado e desempenho dos goleiros de futsal nas olimpíadas escolares. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 4, n. 14, p. 263-267, 2012.

DA SILVA, Diogo Matheus Barros e colaboradores. Análise das ações defensivas das goleiras durante competições de Futsal feminino. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 11, n. 44, p. 319-323, 2019.

DA SILVA, Diego Marques; CECONI, Johnatan; FONSECA, Gerard Mauricio. A coordenação motora dos jovens goleiros de Futsal. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 9, n. 33, p. 105-112, 2017.

DA SILVA, Édson Marcelo Neto; BORFE, Letícia; BURGOS, Leandro Tibiriça. Análise do nível técnico dos goleiros da ASSAF - Associação Santa-cruzeense de futsal no campeonato série ouro do estado do Rio Grande do Sul no ano de 2012. **Cinergis**, v. 13, n. 4, p. 20-25, 2012.

DAVID, Gabriela Barreto; PICANÇO, Luan Merseburguer; REICHERT, Felipe Fossati. Análise de fatores determinantes do gol no futsal feminino. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 6, n. 19, p.18-26, 2013.

DINIZ, Clélio Campolina; GONÇALVES, Eduardo. Economia do conhecimento e desenvolvimento regional no Brasil. In: DINIZ, Clélio Campolina; LEMOS, Mauro Borges (Eds.). **Economia e território**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2005.

FAGUNDES, Thayná Lima. **Concepções e percepções de preparadores e atletas sobre o treinamento de goleiros(as) amadores de futebol e futsal**. 2020. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FUKUDO, João Paulo Shyodi; ISTCHUCK, Loani Landin; SANTANA, Wilton Carlos de. Análise do contra-ataque no futsal feminino de alto rendimento. **Conexões**, v. 11, n. 4, p. 90-199, 2013.





GANEF, Edson e colaboradores. Influência do goleiro-linha no resultado do jogo de futsal. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 1, n. 3, p.186-192, 2009.

GARGANTA, Julio. Analisar o jogo nos jogos desportivos colectivos: uma preocupação comum ao treinador e ao investigador. **Revista horizonte**, v. 14, n. 83, p. 7-14, 1998.

GENEROSI, Rafael Abeche e colaboradores. Aspectos morfológicos observados em atletas profissionais de futebol e futsal masculino. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 1, n. 1, p. 10-20, 2009.

JENSEN, Thaís Cristine e colaboradores. Análise dos estudos acerca de *scout* no futsal: uma revisão integrativa. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 13, n. 54, p. 500-517, 2021.

KUNZE, Anderson; SCHLOSSER, Michel William; BRANCHER, Emerson Antonio. Relação entre o setor da quadra e a incidência de finalizações no Futsal masculino adulto. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 8, n. 30, p. 235-241, 2016.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Pesquisas sobre a educação física no cotidiano da escola: o estado da arte. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 1373-1395, 2014.

MARQUES JUNIOR, Nelson Kautzner; DA SILVA, Vernon Furtado. O efeito do treino da visão periférica na zona dos gols do futsal - treino da visão periférica. **Revista de educação física**, v. 77, n. 143, p. 18-27, 2008.

MARQUES JUNIOR, Nelson Kautzner; GARCIA, Guilherme Soares; SILVA, Vernon Furtado da. O efeito do treino da visão periférica na correlação entre chutes para o gol e tentos realizados no futsal. **Conexões**, v. 6, n. 2, p. 13-27, 2008.

MIRANDA, Bruno Luiz Galvão e colaboradores. Comparação do nível ofensivo e defensivo entre goleiras de um campeonato estadual de futsal feminino adulto. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 13, n. 54, p. 450-455, 2022.

OLIVEIRA, Gabriel Parada e colaboradores. O quinto jogador na elite do futsal brasileiro: entre a maior chance de finalizar e o perigo do revés. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 13, n. 56, p. 630-641, 2021.

OLIVEIRA, Gabriela Parada e colaboradores. O quinto jogador na elite do futsal brasileiro: entre a maior chance de finalizar e o perigo do revés. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 13, n. 56, p. 630-641, 2021.

RIBEIRO, Newton. A influência do goleiro linha no resultado do jogo de futsal. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 3, n. 9, p. 187-198. 2011.

ROMANOWSKY, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 1, p. 37-50, 2006.





ROSSI, Wellington Renato e colaboradores. A importância do goleiro e sua participação tática com a bola nos pés. **Colloquium vitae**, v. 10, n. 2, p. 47–53, 2018.

SALLES, José Geraldo do Carmo e colaboradores. O goleiro de handebol – da iniciação ao treinamento – o que se tem feito? **Coleção pesquisa em educação física**, v. 8, n. 1, p. 163–170, 2009.

SANTANA, Wilton Carlos e colaboradores. Análise de jogo no futsal: ações defensivas e o contra-ataque. **Pensar a prática**, v. 17, n. 2, p. 431–442, 2014.

SIDONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **TransInformação**, v. 28, n. 1, p. 15–31, 2015.

SILVA, Kelly Samara; SILVA, Francisco Martins. Perfil morfológico e velocidade em atletas de futsal em relação à posição de jogo. **Fitness & performance journal**, v. 3, n. 4, p. 218–224, 2004.

SIMÕES, Regina e colaboradores. A produção acadêmica sobre ginástica: estado da arte dos artigos científicos. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, n. 1, p. 183–193, 2016.

SOARES, Ben-Hur; TOURINHO FILHO, Hugo. Análise da distância e intensidade dos deslocamentos, numa partida de futsal, nas diferentes posições de jogo. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 20, n. 2, p. 93–101, 2006.

SOUSA, Rafael Angelo de Alcântara. **Análise das ações defensivas do goleiro de futsal**. 2011. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física). Universidade Federal e Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.

SOUZA, Carlos Eduardo e colaboradores. Goleiro-Linha e Linha-Goleiro: diferentes usos estratégico-táticos do goleiro na liga nacional de Futsal de 2016. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 10, n. 41, p. 655–662, 2018.

SUZIGAN, Wilson; ALBUQUERQUE, Eduardo da Motta Albuquerque. The underestimated role of universities for the Brazilian system of innovation. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 31, n. 1, p. 3–30, 2011.

TAMASHIRO, Lucas Isamu; GALATTI, Larissa Rafaela. Preconceito no futsal e futebol feminino nas revistas brasileiras: uma revisão. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 10, n. 41, p. 795–799, 2018.

TAVEIRA, Leonardo Mesquita e colaboradores. Alteração da regra de utilização do goleiro-linha ocorrida em janeiro de 2011: implicações técnico-táticas. **Coleção pesquisa em educação física**, v. 12, n. 4, p. 33–44, 2013.





VIEIRA, Luiz Henrique Palucci e colaboradores. Rastreamento de jogadores de futsal: uma revisão de literatura. **Revista mineira de educação física**, v. 24, n. 1, p. 70–107, 2016.

VOSER, Rogério da Cunha; GUIMARÃES, Marcos Giovani Vieira; RIBEIRO, Everton Rodrigues. **Futebol**: história, técnica e treino de goleiro. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2006.

**Dados do primeiro autor:**

Email: josiascamargo96@gmail.com

Endereço: Avenida Coronel Francisco H. dos Santos, UFPR – Centro Politécnico, 100, Jardim das Américas, Curitiba, PR, CEP 81530-000, Brasil.

Recebido em: 18/04/2023

Aprovado em: 27/09/2023

**Como citar este artigo:**

CAMARGO, Josias de Lima e colaboradores. Os(as) goleiros(as) de futsal: uma análise das publicações em periódicos brasileiros. **Corpoconsciência**, v. 27, e15348, p. 1-18, 2023.





## PERCEÇÃO DE DOCENTES DO MARANHÃO SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE E PÓS-PANDEMIA DA COVID-19

### PERCEPTION OF TEACHERS FROM MARANHÃO REGARDING THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION DURING AND POST-COVID-19 PANDEMIC

### PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE MARANHÃO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA DE COVID-19


**Sthefânia dos Santos Brasil**


<https://orcid.org/0009-0002-2911-4426> 

<http://lattes.cnpq.br/0336554785522360> 

Universidade Estadual do Maranhão (São João dos Patos, MA – Brasil)  
brasilsthefania@gmail.com

**Regina Célia Vilanova-Campelo**

<http://orcid.org/0000-0002-3221-2927> 

<http://lattes.cnpq.br/3577397196124251> 

Universidade Estadual do Maranhão (São João dos Patos, MA – Brasil)  
rvilanovacampelo@gmail.com

#### Resumo

O ano de 2020 foi marcado pela crise sanitária decorrente da Covid-19, provocando mudanças em distintos setores, dentre eles, o educacional. O estudo teve como objetivo analisar a percepção de docentes do Maranhão sobre o ensino da educação física durante e após a pandemia da Covid-19. Pesquisa de campo, de abordagem quanti-qualitativa, realizada com 8 professores de Educação Física, por meio de questionário misto. Os participantes relataram desafios como a falta de participação dos alunos nas aulas e indisponibilidade de acesso à internet entre os discentes; como pontos positivos melhoramento com relação a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação, comodidade por estar em casa, e trabalhar com temáticas que antes no ensino presencial não era possível. Conclui-se, que durante a pandemia, a necessidade de ensino remoto evidenciou dificuldades que foram enfrentadas por docentes e discentes para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Goleiro; Arqueiro; Futsal.

#### Abstract

The year 2020 was marked by the health crisis resulting from Covid-19, causing changes in various sectors, including education. This study aimed to analyze the perception of teachers in Maranhão regarding the teaching of physical education during and after the Covid-19 pandemic. It was a field research with a quantitative-qualitative approach, conducted with 8 physical education teachers, using a mixed questionnaire. Participants reported challenges such as the lack of student participation in classes and the unavailability of internet access among the students. On the positive side, improvements were noted in the use of Information and Communication Technologies, the convenience of working from home, and the ability to address topics that were not possible in traditional in-person teaching. It can be concluded that during the pandemic, the need for remote teaching highlighted difficulties faced by both teachers and students in continuing the teaching-learning process.

**Keywords:** Covid- 19; Educação Física; Desafios; Ensino.

#### Resumen

El fútbol sala se muestra un fenómeno de gran alcance y adherencia en Brasil. Dentro de las diferentes posiciones del deporte, destacamos al portero como pieza clave. En este sentido, ante la falta de estudios respecto a esta



posição, esta investigação buscou realizar um estado do arte sobre o portero de futebol sala. Para isso, se realizou uma busca em bases de dados Portal da Capes, Lilacs, Scielo e Google Scholar. Os resultados apontam para uma concentração de primeiros autores masculinos, com um número crescente de mulheres nos últimos anos e com uma concentração nas regiões sul e sudeste. Em relação ao enfoque dos estudos, foram encontrados: 22 na categoria "outros", 7 em "Fisiologia" e 1 em "Biomecânica", "Psicologia" e "Pedagogia do Esporte". Concluímos que os estudos sobre este tema são ainda incipientes, com vários vazios, tanto na prática quanto no aspecto científico.

**Palavras chave:** Portero; Arqueiro; Futsal.

## INTRODUÇÃO

O ano de 2020 trouxe várias mudanças e transformações, ocasionado pela pandemia da COVID-19, que se espalhou no mundo inteiro, constituindo-se como a maior crise sanitária, desde o início do século XXI (MACHADO et al., 2020). O surto do coronavírus foi registrado pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China, tomando proporções rapidamente e alcançando o estado de pandemia (VIEIRA et al., 2021).

Diante disso, foram adotadas medidas de segurança com o intuito de controlar a disseminação do vírus, dentre elas o distanciamento social, que é uma medida eficaz, pois é uma forma considerável de conter os casos de transmissão (BARRETO; ROCHA, 2020). Conforme Vieira e colaboradores (2020) esta medida busca minimizar a progressão da pandemia. Nessa perspectiva, apesar das mesmas terem como propósito frear a situação, acabam impactando diretamente a vida de todos, principalmente na educação, causando o afastamento presencial de professores e alunos (PASINI et al., 2020).

Na educação, com a adoção das medidas de isolamento social, resultou na suspensão das aulas presenciais em grande parte das escolas a partir de março de 2020, nesse sentido, com o objetivo de não perder o ano letivo, as atividades de ensino passaram a ser desenvolvidas remotamente (PAULO et al., 2020).

O Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº 343/2020, determinou a substituição das aulas presenciais, por aulas mediadas pelos meios digitais, até o momento que durar a situação de pandemia (BRASIL, 2020). A partir disso, os professores tiveram que aprender a manusear equipamentos tecnológicos, além de reformular um novo planejamento, levando em consideração o pouco tempo que tiveram para o ensino remoto ser implantado. Diante disso, como consequência da paralização das atividades letivas presenciais, houve a necessidade de utilização de metodologias e práticas pedagógicas para o ensino remoto (MOREIRA, HENRIQUES, BARROS, 2020).

As aulas de educação física apresentam como característica o movimento corporal, em que são realizadas atividades que possibilitam aos alunos diversas vivências corporais.





Nesse contexto, elas se tornam indispensáveis no âmbito escolar, pois contribuem para conhecimentos sobre as produções culturais, seus valores e crenças, oportunizando aos alunos a construção de seu lugar de fala na dinâmica cultural e social (COELHO et al., 2020).

Nesta direção, em relação às aulas de educação física, houve a necessidade de implementar novas estratégias metodológicas por parte dos profissionais de educação física, assim como também, proporcionar aos alunos atividades práticas com o intuito de reparar o desgaste ocasionado pelo confinamento e pelas aulas online (GODOI et al., 2020).

Deste modo, algumas questões são pertinentes para a compreensão desse ensino no período remoto, como é o caso das metodologias utilizadas nas aulas, bem como as estratégias de avaliação adotadas pelos docentes em meio ao ensino emergencial. Diante de tais questões, justifica a necessidade de investigação, pois possibilita uma reflexão acerta da didática utilizada pelos docentes na realização de suas aulas.

Nessa perspectiva, faz-se necessário uma análise sobre o ensino da educação física durante e após a pandemia da COVID-19, tendo em vista a necessidade de compreender os desafios encontrados e a forma como foi realizada as aulas de educação física durante e após o isolamento social. Portanto, o presente estudo objetivou analisar a percepção de professores de São João dos Patos - Maranhão sobre o ensino da educação física durante e após a pandemia da COVID-19.

## **METODOLOGIA**

Foi realizada uma pesquisa de campo, de abordagem quanti-qualitativa, caracterizando um estudo transversal. A população do estudo foi constituída de 15 professores de Educação Física que atuam na educação básica das escolas da rede pública e privada de São João dos Patos-Maranhão.

Adotou-se como critério de inclusão, professores que estavam ministrando ou que já tinham ministrado aulas de educação física na Educação Básica durante a pandemia, e como critério de exclusão foram considerados os profissionais afastados das suas funções durante o período emergencial, e os que não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A coleta de dados aconteceu entre 15 de novembro a 30 de dezembro de 2021. As informações referentes à população foram disponibilizadas pelas escolas de atuação dos







profissionais. O convite aos docentes para participação na pesquisa, foi enviado através do aplicativo WhatsApp, individualmente, juntamente com o link do questionário e o TCLE.

A pesquisa foi submetida a Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sob a aprovação de parecer nº 5.041.397, em que todos os participantes consentiram a participação pela assinatura do TCLE.

Como instrumento para a coleta de dados, foi utilizado um questionário, preparado e disponibilizado na plataforma Google Formulário, elaborado pela pesquisadora principal do estudo, contendo perguntas compostas por dados sobre os professores e perguntas que buscaram compreender a percepção dos mesmos sobre o ensino da educação física durante o período pandêmico.

Para a análise das variáveis foi utilizado o programa da Microsoft Excel- 2016, tendo em vista que, nas variáveis quantitativas foi utilizado o cálculo da média e desvio padrão, bem como a porcentagem. Os dados foram apresentados de forma descrita e através de tabelas.

Em relação às variáveis qualitativas foi utilizada a análise de conteúdo de acordo com a descrição de Bardin (2011), que apresenta fases específicas para sua condução, são elas: organização da análise; codificação; categorização; tratamento dos resultados, interferência e a interpretação dos resultados com o objetivo de obter a descrição dos componentes que fazem parte do estudo, extrair sua significação, descartar os acessórios, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais sobre o tema que se persegue.

Após a leitura das respostas de cada participante, procedeu-se a organização do material por categoria temática, a saber: desafios percebidos; realização das aulas; processo avaliativo; uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram do estudo 8 professores de educação física, os quais aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. Em uma busca inicial sobre a quantidade de professores de educação física na cidade de São João dos Patos- MA, foi obtido o quantitativo de 15 professores, porém, 5 não foram encontrados e 2 deles não aceitaram participar da pesquisa. Dos 8 participantes, 5 são do sexo masculino e 3 do sexo feminino, com a média de idade de 37 anos.





Todos os professores possuem formação em educação física, além de outras áreas como, enfermagem 12,5%, pedagogia 12,5% e geografia 12,5%, mas a maioria que corresponde a 62,5% são formados apenas em Educação Física. Quanto à atualização profissional, em nível de pós-graduação, os docentes relataram que possuem apenas graduação.

O resultado encontrado contraria o perfil identificado por Vieira e colaboradores (2021), em sua pesquisa a maior parte dos docentes possuem especialização 64,12%, e somente 25,95% apenas graduação, dentre outros níveis de formação, bem como, mestrado 9,17% e doutorado 0,76%. É notório a discrepância dos resultados encontrados em ambas as pesquisas.

Na pesquisa principal, observa-se que um dos princípios que podem favorecer essa condição, é a falta de oportunidade que esses docentes encontram na sua realidade, pelo fato da cidade não dispor de instituições que ofertam outros cursos de pós-graduação.

A tabela 1 apresenta as características do ensino da Educação Física durante a pandemia da COVID-19, bem como os recursos utilizados pelos professores de educação física, durante as aulas no período da pandemia da COVID-19.

Com base na atuação desses profissionais durante a pandemia, no que diz respeito ao desenvolvimento das aulas, a prevalência da utilização ao uso da tecnologia durante a pandemia foi a aliada da maioria dos docentes, para dar continuidade ao ensino. Diante disso, segundo Mendonça (2019) a utilização das tecnologias nas aulas de educação física é de grande relevância, pois auxilia o professor com relação ao método de ensino, proporcionando o aprendizado e o acesso ao conteúdo que pouco é trabalhado nas aulas.



**Tabela 1** – Ensino da Educação Física por professores do interior do Maranhão durante a pandemia da COVID-19, n=8

REALIZAÇÃO DAS AULAS DURANTE A PANDEMIA	N	%
Ensino híbrido	3	37,5
Plantões escolares com tira dúvidas	1	12,5
Presencial e híbrido	1	12,5
Somente por envio de atividades	1	12,5
Aulas remotas, envio de vídeos gravados por mim	1	12,5
Outros (não especificou)	1	12,5
<b>QUANTIDADE DE AULAS REALIZADAS POR SEMANA</b>		
Duas aulas	5	62,5
Uma aula	3	37,5
<b>CARGA HORÁRIA DAS AULAS</b>		
50 minutos	7	87,5
40 minutos	1	12,5
<b>USO DAS (TICs) NAS AULAS</b>		
Sim	7	87,5
Não	1	12,5
<b>RECURSOS (TICs) UTILIZADOS</b>		
Computador	4	50,0
Celular	3	37,5
Aplicativos como WhatsApp	1	12,5
<b>REALIZAÇÃO AS AVALIAÇÕES</b>		
Recebimento de avaliações impressa (os alunos levam para realizar em casa e depois devolvem)	3	37,5
Questionários online	3	37,5
Resolução de atividades através da plataforma Classroom	1	12,5
Envio de vídeos das atividades	1	12,5
<b>PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS</b>		
Regular	4	50
Boa	4	50

Nota: TICs - Tecnologias digitais da informação e comunicação.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2022).

Na presente pesquisa, além dos recursos tecnológicos, como computadores e celulares, utilizados pelos professores durante o ensino emergencial, foi destacado também, o uso de algumas redes sociais, como o *WhatsApp*<sup>TM</sup>, usado como ferramenta para auxiliar no encaminhamento das atividades.

Corroborando com esses resultados, a pesquisa de Machado e colaboradores (2020), mostra que o *WhatsApp*<sup>TM</sup> é um dos meios mais utilizados pelos docentes no ensino durante a pandemia. Segundo Godoi e colaboradores (2021), alguns motivos podem contribuir



para a adaptação do WhatsApp™ no contexto escolar, como a falta de conhecimento e a falta de formação necessária em tecnologias educacionais.

Metodologicamente, ao analisar a avaliação como instrumento pedagógico, constata-se que ela é indispensável no processo formativo do educando, visto que possibilita identificar as dificuldades que os alunos estão apresentando em um determinado conteúdo. Nessa perspectiva, para Silva (2017) a avaliação é utilizada como instrumento que promove a aprendizagem, tendo em vista que, a mesma deve ser orientada por instrumentos diversos, levando em consideração a coerência que por sua vez, deverá ser consistente com os objetivos, métodos e as atividades do currículo escolar.

Durante a pandemia, os professores tiveram que pensar uma nova forma de aplicar essas avaliações. Como resultado, observou-se que 62,5% dos entrevistados relataram que o processo avaliativo estava acontecendo online, através de questionário, e o restante, através do recebimento de atividades impressas, que os alunos recebiam na escola, e levava para resolver em casa, e após responder, devolviam aos professores. Em concordância com esses resultados, Paulo e colaboradores (2020) em seu estudo, afirma que as avaliações estavam sendo realizadas de forma online, bem como através de atividades impressas (nas redes privadas de ensino).

Em meio ao ensino remoto, as atividades, bem como o processo avaliativo passaram a ser desenvolvidos pelos meios tecnológicos, o que facilitou esse processo, que tem como objetivo analisar os resultados das atividades propostas, bem como o planejamento das atividades posteriores (SOUZA et al., 2022).

Nesse sentido, Nascimento (2020), afirma que a avaliação não busca saber sobre os objetivos alcançados por cada aluno individualmente, mas sim possibilitar informações importantes para refazer ou repetir o percurso didático elaborado, bem como reconfigurar o Projeto Político Pedagógico da escola.

Ao serem investigados sobre os desafios percebidos pelos estudantes com relação a sua participação nas aulas de educação física durante o período pandêmico, os principais resultados relatados pelos investigados foram: dificuldade de acesso à internet; dificuldade para entender o conteúdo; falta de recursos tecnológicos, espaço e motivação. Em primeiro lugar, os docentes relataram sobre as dificuldades de acesso à internet, assunto no qual tomou grandes proporções durante o processo do ensino remoto, conforme o relato dos professores:

P2- Dificuldade de acesso nas aulas online





P5- Falta de internet

P8- Acesso à internet de qualidade.

Diante do cenário imposto pela pandemia, no que tange a educação, algumas questões merecem uma atenção especial, como é o caso da realidade apresentada no presente estudo. Segundo Barreto e colaboradores (2020), a utilização da tecnologia na educação pode contribuir para as diferenças entre as classes sociais, tendo em vista que para acontecer uma prática justa, é indispensável que todos os alunos tenham acesso.

Entretanto, França Filho e colaboradores (2020), aponta que esse modelo à distância, ameniza toda a complexidade da prática pedagógica, levando em consideração procedimentos e ações que podem ser realizados a qualquer hora ou espaço. Para Duarte e colaboradores (2020), apesar das TICs serem uma ferramenta que apresenta a possibilidade de ampliar a interação, bem como, a de mediar o processo de ensino, o que determina a aprendizagem é a relação pedagógica que se estabelece por meio do uso dessas ferramentas.

A respeito das narrativas dos participantes do presente estudo sobre os recursos tecnológicos, pode-se observar a:

P3- Falta de celular para participar das aulas e acompanhar as postagens;

P7- Falta de recursos tecnológicos e orientação presencial.

Nesse sentido, Boto (2020), afirma que o ensino remoto apresenta como realidade uma desigualdade, onde há estudantes que não possuem acesso à internet, tão pouco dispõem de recursos tecnológicos, o que dificulta a participação dos mesmos durante as aulas. Outra questão a ser considerada é a falta de espaço, bem como a falta de motivação dos docentes no período das aulas remotas, uma vez que a maioria não dispõe de um ambiente adequado para desenvolver suas atividades escolares, o que contribui também para a desmotivação desses alunos, segundo o relato dos participantes do nosso estudo, apresentado a seguir:

P6- falta de espaço adequado, cuidados com parentes mais velhos e enfermos, e falta de motivação.

Assim, foi possível perceber através dos relatos dos docentes, que os alunos apresentavam como dificuldade, mediante ao ensino remoto, ambiente inapropriado para estudo, o que está diretamente relacionado com questões econômicas, sociais e culturais. Nesse contexto, é importante compreender as condições socioeconômicas desses alunos, relacionados com os resultados da aprendizagem (COSTA et al., 2021). De acordo com Paulo e colaboradores (2020) é fundamental a participação dos pais no processo de aprendizagem, assim como na resolução das atividades propostas, para que sejam orientadas e





acompanhadas, ocasionalmente se não houver a participação/incentivo dos familiares mediante ao ensino, pode haver comprometimento da aprendizagem do aluno.

Os participantes do estudo foram interrogados acerca de um ponto favorável com relação as aulas durante o período pandêmico. Diante disso, os docentes destacaram algumas questões, tais como: interação com a família na resolução das atividades remotas; comodidade por trabalhar em casa; aproximação e conhecimento das TICs; poder abordar temas que em sala de aula seria mais difícil.

Nessa perspectiva, é importante destacar que mesmo com os problemas decorrentes do ensino remoto, como as dificuldades enfrentadas pelos alunos, bem como pelos professores, houve também algumas questões favoráveis, onde os docentes puderam passar mais tempo em casa, com a família, aperfeiçoando-se, principalmente no que tange a utilização das tecnologias como aliada no desenvolvimento de suas aulas, bem como trabalhar temáticas que antes era pouco exploradas em aulas presenciais.

O impacto social causado pela COVID-19, acarretou problemas em distintas áreas, podendo destacar a educação e a saúde (COSTA et al., 2021). Com a emergência em saúde pública, algumas medidas foram adotadas pelos governantes com o objetivo de frear a transmissão, assim houve o fechamento das unidades escolares, o que posteriormente deu lugar a utilização dos meios tecnológicos para prosseguir com o ensino, deste modo, poder trabalhar em casa também pode representar para os professores e alunos o desligamento de um momento difícil no qual o mundo estava passando.

Sobre os desafios encontrados pelos docentes em meio às aulas durante a pandemia foram percebidas a falta de comunicação entre professor e aluno pela ausência de recursos tecnológicos da família do aluno, acesso à internet, avaliar alunos ausentes nas aulas online, manter os alunos motivados, como sugerem os fragmentos sobre a falta de comunicação, de acesso à internet:

P1- [...] a falta de comunicação com os alunos, muitos alunos não têm acesso a internet principalmente meio de comunicação durante a pandemia.

P3- [...] muitos. Pois gosto de aulas práticas. Aulas remotas são difíceis, os acessos dão muitos problemas.

A nova forma de ensino que foi imposta pela pandemia, fez-se necessário o uso tecnológico e o acesso à internet. Com isso, implicou na desigualdade de desempenho escolar entre alunos que têm acesso às TICs, e os que não têm acesso (GODOI et al., 2020).





O que segundo Machado e colaboradores (2020), são problemas que continuaram, pois já existiam problemas de ordem diversas na realização das aulas de educação física em escolas públicas de ensino, porém com outras particularidades, como exemplo, o acesso à internet e o tempo de planejamento. Em concordância, Oliveira (2004), destaca que os docentes, são obrigados a desempenhar novos quesitos pedagógicos, porém não dispõem de uma estrutura adequada, o que dificulta o trabalho docente.

Sobre avaliar alunos ausentes, os participantes do estudo informaram que é um desafio do ensino emergencial, complexificando o processo de ensino-aprendizagem principalmente no que se refere ao processo avaliativo, perspectiva facilmente identificada na fala dos participantes:

P2- avaliar alunos ausentes na aula online.

P4- Não está em contato com os alunos para notar as dificuldades que eles estariam sentindo nos conteúdos.

P5- Falta de participação nas aulas.

P7- Falta de quórum dos alunos, irrelevância dos alunos para com as aulas, atividades entregues de forma incompleta.

Assim, a avaliação formativa durante o ensino emergencial, tornou-se inviável devido a não participação dos discentes durante as aulas remotas, o que dificultou saber o nível de conhecimentos adquirido pelos alunos bem como saber se a metodologia que estava sendo utilizada pelo professor era adequada.

Segundo Machado e colaboradores (2020), a falta de interação é vista como um outro problema decorrente do ensino remoto, levando em consideração os saberes, conceituais, corporais e atitudinais, sendo que esse último, estabelecido mediante a interação entre os indivíduos e a falta de interação, por sua vez, contribui para a não construção desse conhecimento.

Assim, deduz-se que essa falta de interação está diretamente ligada a um outro problema identificado, que é conseguir manter os alunos focados nos estudos durante o ensino emergencial, assim, segundo relatos:

P6- Manter os alunos motivados e conscientes do valor da educação física mesmo que remotamente.

P8- Manter os alunos motivados a estudar.

Deste modo, a motivação é considerada um estímulo que faz com que as pessoas passam a buscar seus objetivos. É importante despertar e incentivar a autonomia, o que irá despertar nos alunos a consciência dos seus objetivos, pois a motivação está presente no processo de ensino e aprendizagem quando há interesse do aluno (COSTA et al., 2021)





Com base nas respostas obtidas, é possível afirmar que os desafios impostos pela pandemia foram prejudiciais em vários aspectos, principalmente no que tange a educação, onde tanto os discentes, os quais tiveram que lidar com problemas, principalmente de conectividade e de recursos tecnológicos, quanto os docentes, que tiveram que se reinventar através de novas formas de ensino, foram obrigados a enfrentar as consequências imposta pela pandemia.

Assim sendo, como proposta para minimizar esse problema, no que diz respeito ao desenvolvimento de novos métodos de ensino, assim como nos resultados analisados por Machado e colaboradores (2020), esses professores podem passar a utilizar mais os saberes conceituais para seus alunos, e posteriormente, com o passar do tempo, esses professores passem a conduzir saberes corporais, ensinando e conduzindo a realização de procedimentos.

Logo, mediante a situação que os docentes enfrentaram, diante do ensino remoto, apesar da complexidade e da adoção a novas metodologias, há fatores que podem ser encarados como positivo, como é o caso de trabalhar temáticas que antes seriam inviáveis no período de aulas normais, assim como o aprimoramento ao uso das tecnologias. Nesse enredo, os desafios que surgiram durante a pandemia induziram às transformações na esfera educacional (ZAIM-DE-MEL; GOLIN; RIZZO, 2022).

## **O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PÓS-PANDEMIA**

Após a pandemia da Covid-19, o ensino da educação física enfrentou desafios significativos e passou por mudanças importantes. Com o retorno gradual das atividades presenciais nas escolas, os profissionais da área tiveram que se adaptar a uma nova realidade, considerando aspectos de segurança e protocolos de saúde.

A retomada das aulas presenciais trouxe consigo a necessidade de readequação dos espaços e das práticas pedagógicas, buscando garantir o distanciamento social e a higiene adequada. Além disso, a inclusão de atividades ao ar livre, quando possível, tornou-se uma alternativa para reduzir o risco de contágio.

A utilização de tecnologias no ensino da educação física também se consolidou durante a pandemia e continuou a ser uma ferramenta valiosa no pós-pandemia. As aulas virtuais e o uso de plataformas online permitiram que os professores se mantivessem conectados com os alunos, mesmo em períodos de restrições e isolamento social.







No entanto, a pandemia evidenciou desigualdades na educação física, especialmente no acesso à tecnologia e à prática esportiva. Alunos de diferentes regiões ou com recursos limitados podem ter enfrentado maiores dificuldades para participar das aulas virtuais ou manter a prática de atividades físicas em casa. O que foi observado no estudo realizado com 198 adolescentes de uma cidade do interior do Maranhão, Pastos-Bons-MA, os participantes estavam praticando pouca ou nenhuma atividade/exercício físico fora do ambiente escolar durante a pandemia da COVID-19, o que pode ter relação com o fechamento das escolas, academias, proibição das práticas em parques e praças durante o distanciamento social imposto pela pandemia (NASCIMENTO; BRITO; VILANOVA-CAMPELO NASCIMENTO, 2023).

O pós-pandemia também trouxe reflexões sobre a importância da saúde física e mental dos estudantes. Muitos alunos enfrentaram períodos de sedentarismo e isolamento social, o que pode ter impactado negativamente sua saúde física e emocional. Nesse sentido, o papel do professor de educação física foi ainda mais relevante, ao incentivar a prática de exercícios físicos, esportes e jogos que contribuam para o bem-estar geral dos alunos.

Neste sentido, o retorno ao ensino presencial da disciplina de Educação Física no município de São João dos Patos- MA iniciou de forma gradativa e condicionado a situação epidemiológica da região, a disponibilidade da infraestrutura e garantia de condições básicas para que os profissionais da área pudessem seguir as orientações governamentais e dos órgãos competentes da área.

A execução das aulas, no Município investigado, foi balizada pelas recomendações apresentadas pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF, 2020), a saber, higienizar materiais e equipamentos antes e após as aulas; reduzir atividades em que os alunos tenham contatos seguidos em uma mesma superfície; retomar as atividades práticas gradualmente; organizar os espaços para as práticas, reduzindo o número de alunos e controlar o distanciamento entre eles; solicitar o porte de garrafas pessoais e evitar o compartilhamento de materiais.

O ensino da Educação Física pós-pandemia está caracterizado por uma maior flexibilidade e adaptação às circunstâncias em constante mudança. A ênfase na saúde, segurança e bem-estar dos alunos permanecerá fundamental, mas a incorporação de tecnologia e abordagens híbridas pode se tornar mais comum. Portanto, espera-se que todos que formam a escola, mobilizem-se em torno da construção da maneira ideal e segura de





manter a prática da educação física na escola. Uma prática necessária para preservação do movimento humano e que contribui para o desenvolvimento integral do ser humano.

## CONCLUSÃO

Em decorrência da adoção do ensino emergencial, os professores de educação física, encontraram diversos desafios, a priori pela necessidade de repensar novas estratégias de ensino, bem como, por problemas decorrentes do ensino remoto.

Os professores enfrentaram problemas relacionado à ausência de participação dos discentes durante as aulas remotas, bem como manter esses alunos motivados a estudar remotamente. Apesar disso, além dos aspectos negativos trazidos pelo ensino emergencial, vale destacar que houve também questões positivas com relação às aulas online, em que esses professores puderam desfrutar um maior tempo em suas casas, próximos aos seus familiares, assim como o aprimoramento na utilização das TICs; comodidade por estar em casa, bem como trabalhar conteúdos que em aulas presenciais não era possível.

Em relação à situação didática, no que diz respeito à utilização tecnológica, os professores buscaram aprimorar seus conhecimentos, com o propósito de possibilitar o processo de aprendizagem não presencial dos discentes, assim como também passaram a buscar meios através de aplicativos, como o *WhatsApp*<sup>TM</sup>, para facilitar o encaminhamento das atividades propostas aos seus alunos.

Nesse contexto, é preciso compreender que apesar do momento difícil, imposto pelas medidas de contenção da COVID-19, com os problemas de distintas ordens, as mudanças no cenário da educação, foram precisas tanto quanto necessárias, para dar continuidade ao ensino mesmo que a distância. Durante a pandemia, a necessidade de ensino remoto evidenciou dificuldades que foram enfrentadas por docentes e discentes na continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

O ensino da educação física pós-pandemia demandou uma abordagem flexível e adaptável, considerando os desafios e oportunidades trazidos por esse período excepcional. A busca por soluções criativas, a valorização da tecnologia como recurso de ensino e a atenção à saúde física e mental dos estudantes se mostraram essenciais para garantir uma educação física de qualidade e inclusiva no novo cenário educacional.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Editora 70, 2011.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Santos Rocha. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista encantar - educação, cultura e sociedade**, v. 2, n. 1, p. 01-11, 2020.

BOTO, Carlota. educação e a escola em tempos de coronavírus. **Jornal da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2020.

BRASIL. Ministério da educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, seção 1, p. 39, 2020.

COELHO, Carolina Goulart; XAVIER, Fátima Vieira da Fonseca; MARQUES, Adriane Cristina Guimarães. Educação física escolar em tempos de pandemia da Covid-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. **Intercontinental journal on physical education**, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2020.

COSTA, Hérica Cristina Oliveira da e colaboradores. Motivação para ensinar e aprender em tempo de pandemia. **Research, society and development**, v. 10, n. 16, p. e558101624122, 2021.

COSTA, Jefferson de Andrade e colaboradores. Dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto. **Revista brasileira de ensino e aprendizagem**, v. 1, p. 80-95, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFEF). **Covid-19**: recomendações para os profissionais de educação física na retomada dos serviços em atividades físicas, esporte e educação física escolar, p. 1-34, 2020.

DUARTE; Kamilie Araújo; MEDEIROS, Laiana da Silva. Desafios dos docentes: As dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2020. **Anais...** Maceió, AL, 2020.

FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de; ANTUNES, Charlles da França; COUTO, Marcos Antonio Campos. Alguns apontamentos para uma crítica da EAD na educação brasileira em tempos de pandemia. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, p. 16-31, 2020.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida. "Temos que nos reinventar": os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, n. 36, p. 86-101, 2020.

MACHADO, Roseli Belmonte e colaboradores. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, v. 26, n. 2, p. 60-81, 2020.





MENDONÇA, Flávia Patente de Souza. **A utilização das mídias no cotidiano escolar dos professores de educação física do município de contagem - MG**. 2019. 43f. Monografia (Especialização em Mídias na Educação). Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2019.

NASCIMENTO, Aline Santos. **Brincadeiras na quarentena**. EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo, São Paulo, SP, 2020.

NASCIMENTO, Alex Araújo do; BRITO, Domingos Fares Ferreira; VILANOVA-CAMPELO. Regina Célia. Prática de atividade física entre adolescentes durante a pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 15, n. 44, p. 20-32, 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PASINI; Carlos Giovani Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **FAPERGS**, 2020.

PAULO, Jacks Richard de; ARAÚJO, Stela Maris Mendes Siqueira; OLIVEIRA, Priscila Daniele de. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: tecendo algumas considerações. **Dialogia**, n. 36, p. 193-204, 2020.

PEREIRA, Raquel Aline de Souza; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física no ensino remoto emergencial. **Pensar a prática**, v. 25, p. 1-22, 2022.

SILVA, Rebecca Faria. Avaliação escolar como prática mediadora. **Revista educação pública**. p. 1-5, 2017.

VIEIRA, Douglas Alencar e colaboradores. A perspectiva do professor de educação física para as aulas no contexto da pandemia de covid-19. **Revista eletrônica nacional de educação física**, v. 11, n. 16, p. 45-66, 2021.

ZAIM-DE-MELO, Rogerio; GOLIN, Carlo Henrique; RIZZO, Deyvid Tenner de Souza. Educação física na escola após dois anos de pandemia: narrativas de professores do ensino fundamental. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 118-133, 2022.

#### **Dados do primeiro autor:**

Email: [brasilsthefania@gmail.com](mailto:brasilsthefania@gmail.com)

Endereço: Rua Hermes da Fonseca, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, 952, São João dos Patos, MA, CEP 65665-000, Brasil.

Recebido em: 06/08/2023

Aprovado em: 29/10/2023

#### **Como citar este artigo:**





BRASIL, Sthefânia dos Santos; Vilanova-Campelo, Regina Célia. Percepção de docentes do Maranhão sobre o ensino da educação física durante e pós-pandemia da covid-19. **Corpoconsciência**, v. 27, e16104, p. 1-16, 2023.





**EFEITO DA PRÁTICA DE YOGA NA PRESSÃO ARTERIAL DE PESSOAS  
COM HIPERTENSÃO ARTERIAL: REVISÃO SISTEMÁTICA E  
METANÁLISE DE ENSAIOS CLÍNICOS RANDOMIZADOS**

**EFFECT OF YOGA ON BLOOD PRESSURE IN PEOPLE WITH  
HYPERTENSION: A SYSTEMATIC REVIEW AND META-ANALYSIS OF  
RANDOMIZED CONTROLLED TRIALS**

**EFFECTO DE LA PRÁCTICA DE YOGA SOBRE LA PRESIÓN ARTERIAL EN  
PERSONAS CON HIPERTENSIÓN: REVISIÓN SISTEMÁTICA Y  
METAANÁLISIS DE ENSAYOS CLÍNICOS ALEATORIZADOS**

**Letícia Mello Carvalho**


<https://orcid.org/0009-0006-5126-7436> 


<http://lattes.cnpq.br/5350771643342358> 

Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora, MG – Brasil)

lemellocar@gmail.com

**Sara Gomes de Souza**


<https://orcid.org/0000-0003-0663-9115> 


<http://lattes.cnpq.br/6708673025838308> 

Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora, MG – Brasil)

souza.sara@live.com

**Francisco Veríssimo Perrout Lima**


<https://orcid.org/0000-0001-9739-5800> 


<http://lattes.cnpq.br/0746545895068841> 

Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora, MG – Brasil)

franciscorunlima@gmail.com

**Daniel Godoy Martínez**


<https://orcid.org/0000-0003-0034-7963> 


<http://lattes.cnpq.br/3612223055224485> 

Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora, MG – Brasil)

danielgmartinez@yahoo.com.br

**Mateus Camaroti Laterza**

<https://orcid.org/0000-0002-3984-4951> 

<http://lattes.cnpq.br/1293412832671580> 

Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora, MG – Brasil)

mateuslaterza@hotmail.com

**Resumo**

A hipertensão arterial é uma das principais causas de óbito no Brasil e no mundo. Investigações sugerem que a prática de yoga pode ser estratégia complementar interessante para o tratamento da doença. O objetivo deste estudo foi realizar revisão sistemática e metanálise sobre os efeitos dessa prática na pressão arterial de pessoas com hipertensão arterial. Dois revisores realizaram as buscas nas bases de dados Pubmed, Embase, Cochrane e LILACS. Foram incluídos ensaios clínicos randomizados controlados que investigaram o efeito da prática de yoga



nos níveis de pressão arterial de voluntários adultos com hipertensão arterial. A Metanálise de efeitos aleatórios foi conduzida para determinar o efeito do yoga na pressão arterial, utilizando o software Stata (version 16.0, StataCorp, College Station, Texas, USA). Foram encontrados 945 artigos e, após verificar os critérios de elegibilidade, foram incluídos 10 estudos. Destes 10 estudos, 8 relataram redução significativa nos níveis pressóricos após o período de intervenção com yoga. Por meio da metanálise, o treinamento físico yoga reduziu significativamente a pressão arterial sistólica (MD = -7,28; 95% IC = -11,32; -3,23 mmHg) e a pressão arterial diastólica (MD = -4,81; 95% IC = -8,22; -1,40 mmHg) de pessoas com hipertensão arterial. A prática de yoga é eficaz para redução da pressão arterial em indivíduos com hipertensão arterial.

**Palavras-chave:** Yoga; Hipertensão; Pressão Arterial Alta.

### Abstract

Hypertension is one of the main causes of death in Brazil and in the world. On the other side, studies suggest that yoga practice can be an interesting complementary strategy for the treatment of the disease. The aim of this study was to carry out a systematic review and meta-analysis on the effects of this practice on the blood pressure of people with hypertension. Two reviewers performed searches in Pubmed, Embase, Cochrane and LILACS databases. Randomized clinical trials that evaluated the effect of yoga on blood pressure in adult volunteers diagnosed with arterial hypertension were included. Random effects meta-analysis was conducted to determine the effect of yoga on blood pressure, using Stata software (version 16.0, StataCorp, College Station, Texas, USA). A total of 945 articles were found and, after verifying the eligibility criteria, 10 were included. Of these 10 studies, 8 reported a significant reduction in blood pressure levels after the yoga intervention period. Through meta-analysis, yoga physical training significantly reduced systolic blood pressure (MD = -7.28; 95% CI = -11.32; -3.23 mmHg) and diastolic blood pressure (MD = -4.81; 95% CI = -8.22; -1.40 mmHg) in people with hypertension. Yoga training is an effective treatment for arterial hypertension.

**Keywords:** Yoga; Hypertension; High Blood Pressure.

### Resumen

La hipertensión es una de las principales causas de muerte en Brasil y en el mundo. Por otra parte, las investigaciones sugieren que practicar yoga puede ser una estrategia interesante para el tratamiento de la enfermedad. El objetivo de este estudio fue realizar una revisión sistemática y un metanálisis sobre los efectos de esta práctica en la presión arterial de personas con hipertensión. Dos revisores realizaron la búsqueda en las bases de datos Pubmed, Embase, Cochrane y LILACS. Se incluyeron ensayos controlados aleatorios que investigaron el efecto de la práctica de yoga sobre los niveles de presión arterial de voluntarios adultos con hipertensión. Se realizó un metanálisis de efectos aleatorios para determinar el efecto del yoga sobre la presión arterial, utilizando el software Stata (versión 16.0, StataCorp, College Station, Texas, EE.UU.). Se encontraron 945 artículos y, tras comprobar los criterios de elegibilidad, se incluyeron 10 estudios. De estos 10 estudios, 8 informaron de una reducción significativa de los niveles de presión arterial tras el periodo de intervención con yoga. Mediante el metanálisis, el entrenamiento físico con yoga redujo significativamente la presión arterial sistólica (DM = -7,28; IC del 95% = -11,32; -3,23 mmHg) y la presión arterial diastólica (DM = -4,81; IC del 95% = -8,22; -1,40 mmHg) en personas con hipertensión. La práctica del yoga es eficaz para reducir la presión arterial en personas con hipertensión.

**Palabras clave:** Yoga; Hipertensión; Presión Arterial Alta.

## INTRODUÇÃO

A hipertensão arterial é uma doença crônica, multifatorial, caracterizada por elevação sustentada dos níveis de pressão arterial sistólica maior ou igual a 140 mmHg e/ou diastólica maior ou igual a 90 mmHg (BARROSO et al., 2020). Essa patologia é considerada um dos principais fatores de risco modificáveis com associação independente, para doenças cardiovasculares, doença renal crônica e morte prematura (BARROSO et al., 2020). O número de indivíduos com a doença vem aumentando e estima-se que 1.56 bilhões de adultos no mundo terão hipertensão arterial em 2025 (KEARNEY et al., 2005), sendo que no Brasil,





atualmente, a hipertensão arterial está presente em cerca de 50,9% da população com mais de 18 anos (POULTER et al., 2021).

Para o tratamento, além das medidas medicamentosas, intervenções não farmacológicas têm sido amplamente recomendadas (BARROSO et al., 2020; VERMA et al., 2021). Desde a década de 1960 estudos têm investigado o papel do treinamento físico aeróbio no controle da hipertensão arterial, trazendo evidências consistentes da sua eficácia na redução dos níveis pressóricos (CAO et al., 2019; LATERZA; RONDON; NEGRÃO, 2006), com diminuição média de 12,3 mmHg para pressão arterial sistólica e 6,1 mmHg para pressão arterial diastólica (CAO et al., 2019). E, mais recentemente, o papel do treinamento resistido também vem sendo investigado, mostrando evidências da sua eficácia na redução da pressão arterial de indivíduos com hipertensão arterial (MACDONALD et al., 2016; CORNELISSEN et al., 2011; CORNELISSEN; SMART, 2013). E, por esse motivo, consta nas diretrizes nacionais para o tratamento da hipertensão arterial a estratégia treinamento físico resistido como medida anti-hipertensiva (BARROSO et al., 2020).

O yoga é uma prática que tem origem na Índia e atualmente vem ganhando popularidade em todo o mundo, tendo aumentado em 94,1% o número de praticantes de 2002 a 2012 nos Estados Unidos (CRAMER et al., 2015). Existem diferentes estilos de prática de yoga, que trabalham diferentes combinações dos seus elementos. Em geral, os estilos mais praticados envolvem componentes do treinamento aeróbio e resistido (TRAN et al., 2001; BHUTKAR et al., 2011) pela prática de posturas (*asanas*), além de contemplar exercícios de controle da respiração (*pranayamas*) e meditação (*dhyana*). Nos últimos anos, estudos demonstram evidências da eficácia do yoga enquanto estratégia não farmacológica para controle dos fatores de risco e doenças cardiovasculares (GUDETI et al., 2019; CHU et al., 2016; CRAMER et al., 2014).

Especificamente, o uso de intervenções de yoga para redução da pressão arterial tem sido bastante investigado, sugerindo que a prática pode ser estratégia complementar interessante para o tratamento da hipertensão arterial (WU et al., 2019; HAGINS et al., 2013; POSADZKI et al., 2014). Porém, nem toda evidência científica demonstra tal efeito fisiológico. Por exemplo, no trabalho de Roche e colaboradores (2014) as pessoas com hipertensão arterial que foram submetidas a período de treinamento físico via yoga não apresentaram redução em seus níveis pressóricos. Desta forma, evidências são necessárias para elucidar a eficácia da prescrição dessa modalidade para o manejo da hipertensão arterial. Portanto, o objetivo do







presente estudo foi realizar revisão sistemática sobre os efeitos da prática de yoga na pressão arterial de pessoas com hipertensão arterial.

## MÉTODOS

A busca dos artigos foi realizada de forma independente por dois revisores (LMC e SGS) nas bases de dados Pubmed, Embase, Cochrane e LILACS, e incluiu artigos publicados até agosto 2021, na língua portuguesa e inglesa. As discordâncias foram resolvidas com um terceiro revisor (MCL).

## CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE

Os critérios de elegibilidade foram estabelecidos a partir da estratégia "PICOS". População: voluntários com 18 anos ou mais, diagnosticados com hipertensão arterial, independente do sexo; intervenção: intervenção de yoga envolvendo posturas e/ou exercícios de respiração e/ou técnicas de meditação; comparação: grupo controle em forma de tratamento usual ou sem intervenção baseada em exercício físico; desfechos: efeito na pressão arterial; tipo de estudo: ensaios clínicos randomizados controlados. Foram excluídos artigos que não especificaram as técnicas ou exercícios utilizados como prática de yoga, bem como aqueles que investigaram o efeito de uma única sessão de yoga.

## ESTRATÉGIAS DE BUSCA

A estratégia de busca nas bases de dados foi por meio dos seguintes descritores: "Hypertension", "Essential Hypertension", "Essential Arterial Hypertension", "Primary Hypertension", "HNT [hypertension]", "Arterial Hypertension", "Controlled Hypertension", "Secondary Hypertension", "Systemic Hypertension", "Hypertension, Essential", "Blood Pressure, High", "High Blood Pressure", "Blood Pressure", "Pressure, Blood", "Yoga", "Yogic Practices", "Yogic meditation". Para cada base de dados foi utilizado o booleano "or" para associação dos termos relacionados à patologia hipertensiva ou para associação dos termos vinculados à intervenção yoga. E, o booleano "and" para a junção das respectivas associações. Inicialmente foram lidos os títulos dos artigos e selecionados aqueles que mencionavam a prática do yoga e pressão arterial. Em seguida foram lidos os resumos desses artigos e foram





excluídos aqueles que não se adequavam aos critérios de elegibilidade previamente estabelecidos.

Por fim, os artigos selecionados foram lidos na íntegra para extração e armazenamento dos dados de interesse para a revisão: nome dos autores, ano de publicação, número de voluntários randomizados e que completaram o estudo, idade, sexo, estatura, peso, índice de massa corporal, frequência cardíaca, pressão arterial basal e número de medicação anti-hipertensiva dos voluntários. Além disso, o tipo de intervenção, duração, frequência das sessões e o tempo da prática também foram coletados.

## **AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS ESTUDOS**

Para identificação da validade interna dos artigos selecionados foi utilizada a “Escala PEDro de Qualidade” (CEBP, 2010).

## **CERTEZA DE EVIDÊNCIA**

A certeza de evidência dos achados, baseada no número de estudos, tipos de estudo, risco de viés, inconsistência, evidência indireta, imprecisão, número de sujeitos e efeitos da intervenção foi avaliada pela ferramenta *Grading of Recommendations Assessment, Development and Evaluation* (GRADEpro) (ATKINS et al., 2004). E, foi classificada como muito baixa, baixa, moderada ou alta certeza da evidência (BALSHEM et al., 2011).

## **ANÁLISE ESTATÍSTICA**

Metanálise de efeitos aleatórios foi conduzida para determinar o efeito do yoga na pressão arterial sistólica e pressão arterial diastólica. Os efeitos foram expressos como diferença de médias (MD) e com 95% de intervalo de confiança (CI). A heterogeneidade entre os estudos foi avaliada pela estatística do  $I^2$ , sendo considerada baixa até 40%, moderada entre 40 e 60% e alta heterogeneidade acima de 70% (HIGGINS et al. 2019). O teste de Egger foi utilizado para detectar possível viés de publicação. Todas as análises foram feitas utilizando o software Stata (version 16.0, StataCorp, College Station, Texas, USA).

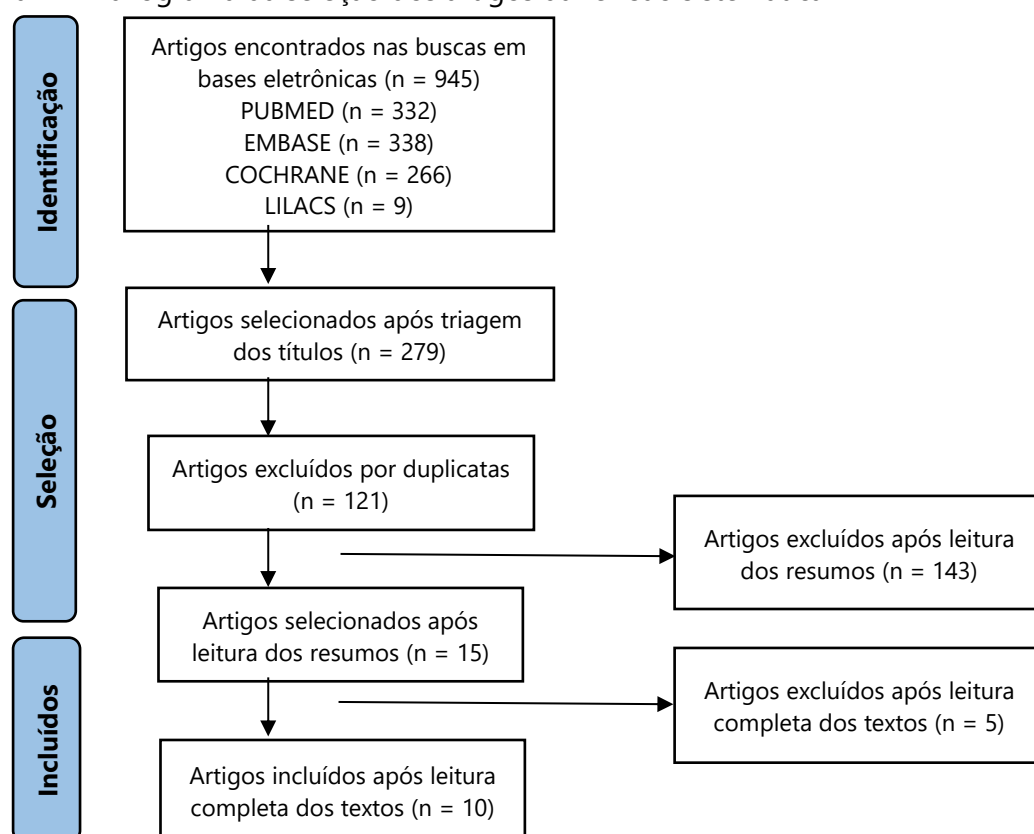
## **RESULTADOS**





A estratégia de buscas resultou em 945 artigos (Pubmed = 332; Embase = 338; Cochrane = 266; Lilacs = 9), dos quais 279 foram selecionados a partir da triagem dos títulos. Destes, 121 foram identificados como duplicatas e excluídos. Foi feita análise dos resumos dos 159 artigos restantes, dos quais 143 foram excluídos por não atenderem aos critérios de elegibilidade. Dentro destes 143 estudos, 10 estudos foram excluídos por serem de revisão, 12 por não avaliarem a pressão arterial, 14 por serem voluntários sem hipertensão arterial, 4 não realizaram treinamento físico, 31 não fizeram a randomização, 1 foi estudo de caso, 11 apresentaram somente o protocolo de pesquisa, 10 a intervenção não foi yoga, 1 voluntários pediátricos, 38 não foi possível o acesso ao texto, 1 texto no modelo de carta ao editor e 10 o grupo controle foi submetido a algum outro modelo de exercício físico. Após a leitura dos resumos 15 textos foram selecionados para a leitura completa. Dos 15 estudos analisados, 5 foram excluídos. Destes 5 estudos, 1 foi excluído por não incluir participantes hipertensos, 1 pelo grupo controle não estar compatível aos critérios de elegibilidade, 1 por não ter sido estudo randomizado e 1 pela intervenção não ter sido especificada como yoga. Por fim, 10 artigos foram incluídos nesta revisão sistemática (Figura 1).

**Figura 1** – Fluxograma da seleção dos artigos da revisão sistemática



**Fonte:** construção dos autores.





Os 10 estudos selecionados foram publicados em inglês, no período de 2005 a 2021 e realizados nos seguintes países: Alemanha, Suécia, Índia, Nepal, Espanha, Estados Unidos e Tailândia. Ao todo 769 participaram das avaliações após o período de intervenção, dos quais 455 receberam treinamento yoga. O número inicial de voluntários por estudo variou de 40 a 191. Esses eram homens e mulheres com hipertensão arterial e idade média variando entre 38 a 65 anos. Em todos os estudos, exceto um (MCCAFFREY et al., 2005), os voluntários estavam sob uso de medicação anti-hipertensiva. Porém, somente em 3 estudos foi relatado o princípio ativo da medicação vigente (CRAMER et al., 2018; MISRA et al., 2018; THANALAKSHMI et al., 2020). De modo geral, os pacientes desses três trabalhos estavam sob uso do beta bloqueador, inibidor da enzima conversora de angiotensina, bloqueador do receptor AT1, diurético, bloqueador do canal de cálcio e alfa bloqueador. A tabela 1 apresenta as características de cada artigo selecionado.

**Tabela 1** – Características dos estudos selecionados

Autores (ano)	Grupo n (M/F)	Idade (anos)	Intervenção	Efeito na pressão arterial	Escala PEDro
CRAMER e colaboradores (2018)	Grupo Yoga A: 25 (7/18)	59,4 ± 9,1	Posturas, exercícios de respiração e meditação; 90 minutos; todos os dias da semana; 12 semanas.	↔	8
	Grupo Yoga B: 25 (7/18)	56,5 ± 10,6	Exercícios de respiração e meditação; 90 minutos; todos os dias da semana; 12 semanas.	↓	
	Grupo Controle: 25 (7/18)	57,0 ± 8,7	-	↔	
DHUNGANA e colaboradores (2021)	Grupo Yoga: 61 (26/35)	47,1 ± 11,0	Posturas, exercícios de respiração e meditação; 30 minutos; 5 vezes na semana; remota, com auxílio de vídeos e manuais; 12 semanas.	↓	7
	Grupo Controle: 90 (37/23)	48,4 ± 10,7	-	↔	
MCCAFFREY e colaboradores (2005)	Grupo Yoga: 27 (10/17)	56,7 ± NI	Posturas, exercícios de respiração e relaxamento; 63 minutos; 3 vezes na semana; remota, com auxílio de vídeos e manuais; 8 semanas.	↓	5



	Grupo Controle: 27 (9/18)	56,2 ± NI	-	↔	
MISRA e colaboradores (2019)	Grupo Yoga A: 23 (13/10)	59,6 ± 13,1	Exercícios de respiração; 15 minutos; 5 vezes na semana; presencial; 6 semanas.	↔	
	Grupo Yoga B: 38 (20/18)	62,8 ± 10,1	Exercícios de respiração; 15 minutos; 5 vezes na semana; remota, com auxílio de vídeos e manuais; 6 semanas.	↔	6
	Grupo Controle: 22 (10/12)	58,6 ± 12,0	-	↔	
PUNITA e colaboradores (2016)	Grupo Yoga: 25 (19/6)	43,08 ± 8,53	Posturas, exercícios de respiração e meditação; 45 minutos; todos os dias da semana; mista (presencial mais remota); 12 semanas.	↓	5
	Grupo Controle: 30 (25/5)	43,63 ± 6,79	-	↔	
PUSHPANATHAN e colaboradores (2015)	Grupo Yoga: 30 (NI)	NI	Posturas, exercícios de respiração e meditação; 45 minutos; todos os dias da semana; mista (presencial mais remota); 12 semanas.	↓	5
	Grupo Controle: 30 (NI)	NI	-	↔	
ROCHE e colaboradores (2017)	Grupo Yoga A: 12 (2/10)	59,42 ± 9,88	Meditação; 50 minutos; 2 vezes na semana; presencial e com supervisão; 8 semanas	↔	
	Grupo Yoga B: 19 (8/11)	60,95 ± 8,38	Exercícios de respiração; 40 minutos; 2 vezes na semana; presencial e com supervisão; 8 semanas.	↔	
	Grupo Yoga C: 14 (5/9)	54,14 ± 9,65	Posturas, exercícios de respiração, meditação, relaxamento, <i>krias</i> e <i>mudras</i> ; 75 minutos; 2 vezes na semana; presencial e com supervisão; 8 semanas.	↔	4
	Grupo Controle: 10 (5/5)	54,40 ± 8,92	-	↔	
ROCHE e HESSE (2014)	Grupo Yoga: 20 (6/14)	57,70 ± 7,82	Posturas, exercícios de respiração, técnicas de visualização, relaxamento e meditação; 90 minutos; 2 vezes na semana; presencial e com supervisão; 12 semanas.	↓	3
	Grupo Controle: 20 (12/8)	57,90 ± 8,67	-	↔	



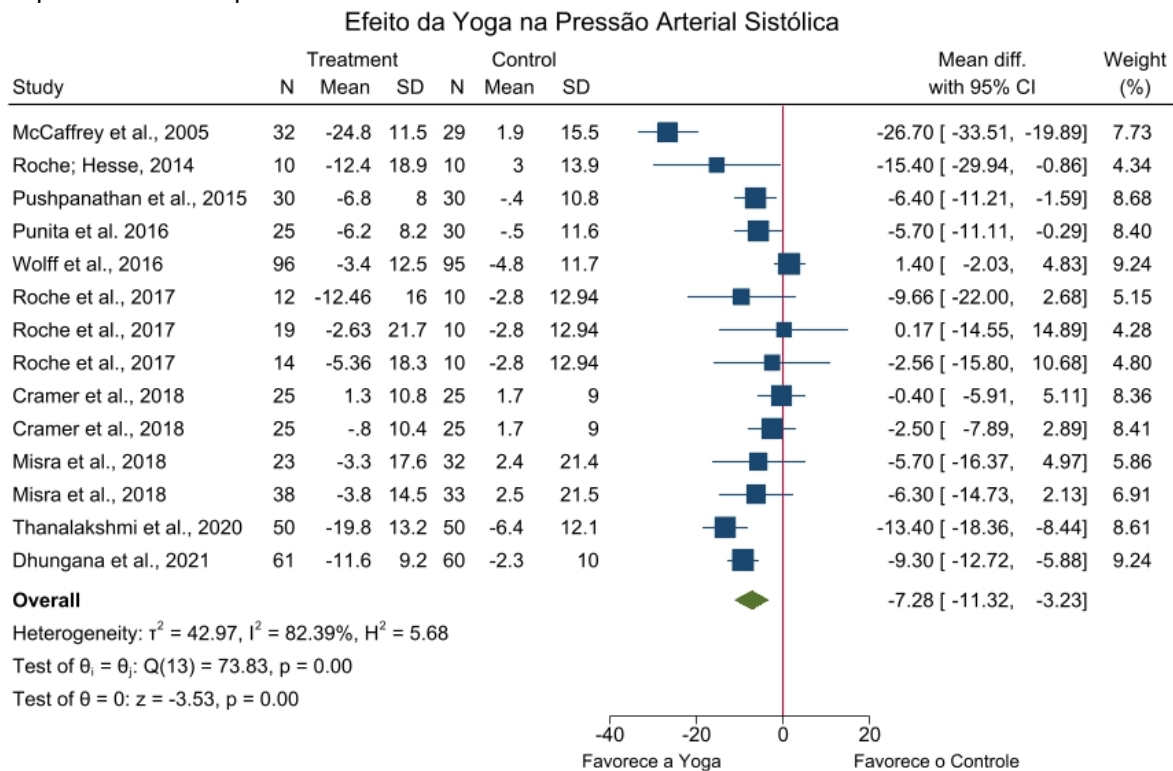


THANALAKSHMI e colaboradores (2020)	Grupo Yoga: 40 (12/28)	37,8 ± 12,21	Exercício de respiração ( <i>sheetali pranayama</i> ); 30 minutos; remota, com auxílio de vídeos e manuais; 12 semanas.	↓	7
	Grupo Controle: 42 (11/29)	39,2 ± 10,80	-	↔	
WOLFF e colaboradores (2016)	Grupo Yoga: 96 (44/52)	64,7 ± 9,2	Kundalini yoga (exercícios de respiração e flexão de tronco); 15 minutos; 2 vezes ao dia; todos os dias da semana; remota, com auxílio de vídeos e manuais; 12 semanas.	↓	8
	Grupo Controle: 95 (48/47)	64,8 ± 7,6	-	↓	

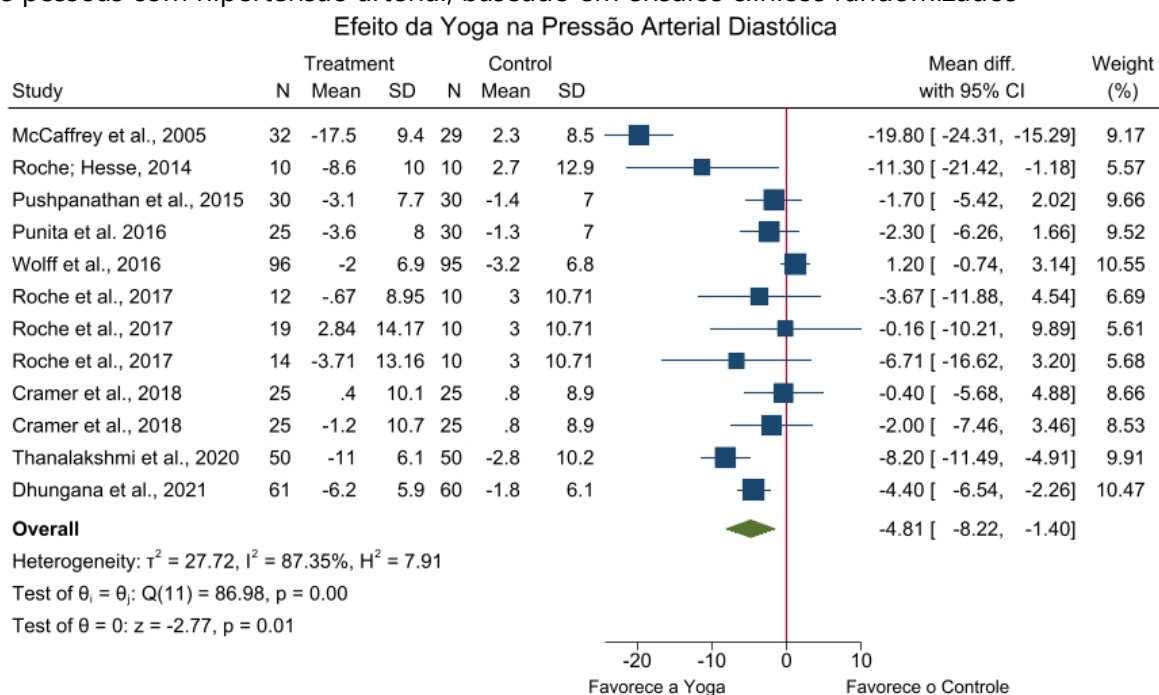
**Legenda:** Idade representada por média ± desvio padrão da média; ↓ = redução significativa da pressão arterial; ↔ = sem mudança significativa na pressão arterial; NI = não informado; F = feminino; M = masculino; n = número de voluntários na amostra.

**Fonte:** construção dos autores.

Baseado em 14 grupos de intervenção, a pressão arterial sistólica diminuiu significativamente após o treinamento físico com yoga (MD = -7,28; 95% CI = -11,32; -3,23 mmHg). A heterogeneidade entre os estudos foi classificada como muito alta  $I^2 = 82,39\%$  (Figura 2). E, em conjunto, esses resultados foram categorizados com baixa certeza de evidência pela análise GRADE. De forma semelhante, analisando os 12 grupos de intervenção, a pressão arterial diastólica diminuiu significativamente após o treinamento físico com yoga (MD = -4,81; 95% CI = -8,22; -1,40 mmHg). Para essa variável, os estudos também apresentaram heterogeneidade muito alta,  $I^2 = 87,35\%$  (Figura 3). E, pela análise GRADE, os resultados foram categorizados com muito baixa certeza de evidência.

**Figura 2** – Forest plot sobre os efeitos do treinamento físico yoga na pressão arterial sistólica de pessoas com hipertensão arterial, baseado em ensaios clínicos randomizados

Random-effects DerSimonian-Laird model

**Fonte:** construção dos autores.**Figura 3** – Forest plot sobre os efeitos do treinamento físico yoga na pressão arterial diastólica de pessoas com hipertensão arterial, baseado em ensaios clínicos randomizados

Random-effects DerSimonian-Laird model

**Fonte:** construção dos autores.



## DISCUSSÃO

O principal achado desta revisão sistemática com metanálise é que o treinamento físico baseado em yoga foi eficaz na redução da pressão arterial sistólica e diastólica de pessoas com hipertensão arterial. Evidenciando esses achados, foi possível observar que 8 dos 10 estudos incluídos neste trabalho apresentaram adaptações hemodinâmicas caracterizadas pela redução pressórica. A maior redução pressórica observada após a intervenção yoga foi relatada no estudo de Mccaffrey e colaboradores (2005). Neste estudo, após 8 semanas de intervenção envolvendo exercícios de respiração, relaxamento profundo e posturas do yoga, realizados 3 vezes na semana, durante 63 minutos por sessão, em média, aproximadamente, a pressão arterial sistólica reduziu significativamente 24 mmHg e a pressão arterial diastólica reduziu significativamente 17 mmHg. No período após a intervenção, o grupo experimental apresentou valores pressóricos significativamente menores em relação ao grupo controle. Vale ressaltar que a grande diferença deste estudo para os outros é que os voluntários não estavam sob uso de medicação anti-hipertensiva.

A redução pressórica em decorrência do treinamento físico tem relação diretamente proporcional com o nível inicial de pressão arterial (NUNES et al., 2006; LATERZA et al., 2007). Assim, quanto mais elevada a pressão arterial, maior será a redução provocada pela intervenção. Portanto, no artigo de Mccaffrey e colaboradores (2005) o valor inicial mais elevado de pressão arterial dos voluntários, devido ao não uso de medicação anti-hipertensiva, poderia explicar, pelo menos em parte, a redução pressórica mais expressiva em comparação aos demais estudos incluídos nesta revisão sistemática.

Porém, mesmo com a ação farmacológica vigente a prática de yoga teve impacto positivo nos níveis pressóricos na maioria dos estudos. No trabalho desenvolvido por Roche e Hesse (2014) os voluntários realizaram um programa de yoga baseado em posturas, meditação, mindfulness, técnicas de respiração, de relaxamento e de visualização, 2 vezes na semana, com duração de 90 minutos por sessão. Ao final de 12 semanas de seguimento do estudo foi observada interação significativa entre os grupos experimental e controle. O grupo experimental, em média, reduziu significativamente a pressão arterial sistólica em 12 mmHg e diastólica em 9 mmHg. Por outro lado, o grupo controle apresentou ligeiro aumento nos valores de pressão arterial.

Cramer e colaboradores (2018), após 12 semanas de intervenção com sessões de 90 minutos envolvendo exercícios de respiração, meditação e relaxamento do yoga, realizadas







todos os dias da semana, observaram redução média significativa de 3,8 mmHg (CI 95%: -7,4; -0,3) na pressão arterial sistólica medida ao longo de 24h (MAPA) do grupo intervenção em relação ao grupo controle. Neste mesmo estudo, outro grupo que praticou exercícios de respiração, relaxamento e posturas do yoga, por 90 minutos por sessão, todos os dias da semana, também apresentou redução significativa na pressão arterial sistólica medida ao longo de 24h (MAPA) em relação ao grupo controle no período de acompanhamento do estudo (28 semanas), com redução média de 5,3 mmHg (CI 95%: -9,8; -0,8). Com relação à pressão arterial diastólica nenhuma modificação significativa foi observada.

Na mesma linha de resultados, Punita e colaboradores (2016) e Pushpanathan e colaboradores (2015) observaram reduções significativas na pressão arterial após intervenção com técnicas de respiração, relaxamento e posturas do yoga. Fato que, após as intervenções o grupo experimental apresentou níveis pressóricos significativamente menores em relação aos respectivos grupos controle. Nos grupos controle nenhuma alteração significativa foi relatada nos dois estudos. Ambos utilizaram um mesmo programa de base para a intervenção, propondo aos voluntários os mesmos exercícios para serem praticados por 45 minutos por sessão, todos os dias da semana, por 12 semanas. Os resultados de Punita e colaboradores (2016) evidenciaram redução média de 6,2 mmHg na pressão arterial sistólica e 3,6 mmHg na diastólica.

Dhungana e colaboradores (2021), de forma semelhante, demonstraram que um programa de yoga, envolvendo posturas, meditação e exercícios de respiração, aplicado durante 12 semanas, com 30 minutos por sessão, 5 vezes na semana, é eficaz em reduzir a pressão arterial de voluntários com hipertensão arterial. Os autores observaram que estar no grupo intervenção foi associado, em média, a reduções significativas de 6,36 mmHg (CI 95%: -8,63; -4,10) na pressão arterial sistólica e 2,73 mmHg (CI 95%: -5,06; -0,41) na pressão arterial diastólica a mais do que estar no grupo controle. No grupo controle nenhuma mudança significativa foi observada pelos autores.

No estudo de Thanalakshmi e colaboradores (2020) a intervenção utilizada, diferentemente dos citados anteriormente, foi baseada exclusivamente em técnicas de respiração do yoga. Os voluntários realizaram 30 minutos do *sheetali pranayama*, também conhecido como *pranayama* de resfriamento. E, ao final das 12 semanas de estudo, o grupo que praticou a intervenção apresentou reduções significativas em relação ao grupo controle e em relação ao período prévio à intervenção para pressão arterial sistólica e diastólica.





Wolff e colaboradores (2016) também observaram redução significativa da pressão arterial sistólica (3,8 mmHg [IC 95%: -6,5; -1,2]) e diastólica (1,7 mmHg [CI 95%: -3,3; -0,2]) após 12 semanas de prática de kundalini yoga. A intervenção teve duração de 15 minutos e foi composta de dois exercícios, respiração pela narina esquerda, seguido de flexão e extensão do tronco. Foi recomendado aos voluntários que realizassem as sessões 2 vezes ao dia, todos os dias da semana. Contudo os autores concluíram que a intervenção proposta não foi capaz de reduzir a pressão arterial mais do que o tratamento usual, uma vez que o grupo controle também apresentou média de redução significativa na pressão arterial sistólica (4.5 mmHg [CI 95%: -7.0; -1.9]) e diastólica (3.0 mmHg [CI 95%: -4.6; -1.4]).

No entanto, nem todos os trabalhos apresentaram redução significativa da pressão arterial após a intervenção com yoga. No trabalho de Misra e colaboradores (2019) esse fenômeno pode ser justificado pelo tempo de sessão aplicado no estudo, em que foram realizados 15 minutos de exercícios respiratórios do yoga, 5 vezes na semana, por um período de 6 semanas. A magnitude da redução pressórica provocada pelo exercício tem mostrado relação com a duração da sessão, Forjaz e colaboradores (1998) observaram que uma sessão de 45 minutos de exercício aeróbio provocou maiores reduções na pressão arterial do que uma sessão do mesmo exercício com duração de 25 minutos. E, de acordo com as recomendações de prática de exercícios físicos para pessoas com hipertensão arterial, 30 minutos diários seria o tempo mínimo ideal para se obter melhor efeito de redução da pressão arterial (BARROSO et al., 2020).

Roche e colaboradores (2017) também não observaram redução significativa da pressão arterial em nenhum dos três grupos de intervenção. As três formas de intervenção do yoga desenvolvidas (prática exclusiva de exercícios de meditação; prática exclusiva de exercícios de respiração; prática integrada de técnicas de respiração, meditação, relaxamento, posturas, *krias* e *mudras*) foram praticadas 2 vezes na semana, por um período de 8 semanas. E, as sessões tiveram duração de 40 minutos, 50 minutos e 75 minutos, respectivamente. Segundo os autores, a ausência de redução significativa da pressão arterial no estudo pode ser justificada pela perda amostral (aproximadamente 35%) ocorrida durante o seguimento de acompanhamento.

Entretanto, ainda que não tenham observado reduções estatisticamente significativas, Misra e colaboradores (2019) e Roche e colaboradores (2017) realizaram análise da relevância clínica das mudanças de pressão arterial encontradas, adotada em ambos os





estudos como redução igual ou superior a 5 mmHg. A partir dessa análise os autores observaram que a maior porcentagem de voluntários que alcançou relevância clínica das reduções pressóricas pertencia aos grupos de intervenção yoga nos dois trabalhos. Evidências sugerem que reduções de 5 mmHg, ou até mesmo 2 mmHg, podem estar associadas a importante redução do risco cardiovascular e da mortalidade associados à hipertensão arterial (CHOBANIAN et al., 2003; PESCATELLO et al., 2004; BUNDY et al., 2017). Logo, os dois estudos concluem que a prática do yoga tem potencial benefício enquanto tratamento não farmacológico complementar para a hipertensão arterial.

A redução da pressão arterial decorrente do treinamento físico pode ser explicada por diferentes adaptações hemodinâmicas e neuro-humorais (LATERZA; RONDON; NEGRÃO, 2007). A prática do yoga apresenta ainda poucas evidências acerca dos seus mecanismos hipotensores, porém algumas adaptações semelhantes àquelas provocadas pelo treinamento físico aeróbio e resistido têm sido também observadas após intervenções de yoga, como a redução na frequência cardíaca de repouso. A frequência cardíaca é um dos possíveis mecanismos associados à redução pressórica, uma vez que esta variável estabelece relação direta com os valores de pressão arterial. Dos artigos incluídos nesta revisão sistemática, sete (MCCAFFREY et al., 2005; CRAMER et al., 2018; ROCHE et al., 2017; THANALAKSHMI et al., 2020; DHUNGANA et al., 2020; PUNITA et al., 2016; ROCHE; HESSE, 2014) apresentaram resultados referentes à frequência cardíaca de repouso dos voluntários. Em todos eles foram observados efeitos de redução da frequência cardíaca após a intervenção com yoga.

A prática de yoga é também frequentemente associada à melhora da função autonômica cardíaca, o estudo de Krishna e colaboradores (2014) após 12 semanas de prática com yoga, relatou reduções significativas na frequência cardíaca, na pressão arterial e em parâmetros da variabilidade da frequência cardíaca, destacando aumento da atividade parassimpática em voluntários com insuficiência cardíaca. Três estudos desta revisão sistemática (THANALAKSHMI et al., 2020; PUNITA et al., 2016; PUSHPANATHAN et al., 2015) também analisaram os efeitos do yoga na variabilidade da frequência cardíaca, a qual é uma medida da variação dos intervalos entre os batimentos cardíacos que reflete a regulação autonômica sobre o coração. Thanalakshmi e colaboradores (2020) e Punita e colaboradores (2016) analisaram a variabilidade da frequência cardíaca, via domínio do tempo e da frequência, e observaram mudanças significativas nesses parâmetros, evidenciando o aumento da modulação parassimpática e redução da modulação simpática cardíaca.





O estudo desenvolvido por Pushpanathan e colaboradores (2015), realizou análise não linear por Plotagem de Poincaré e os resultados obtidos revelaram aumento da variabilidade da frequência cardíaca, que segundo os autores seria indicativo de aumento da sensibilidade barorreflexa. Thanalakshmi e colaboradores (2020) também discutem a associação da melhora observada nos parâmetros de variabilidade da frequência cardíaca com o aumento da sensibilidade barorreflexa e consequente melhora na regulação da pressão arterial. Outros estudos que investigaram essa adaptação neuro-humoral em decorrência do yoga corroboram com essa hipótese ao concluir que praticantes de yoga apresentam sensibilidade barorreflexa aumentada tanto em situação de repouso, quanto em resposta à prática de respiração lenta (ANASUYA et al., 2020) e ao teste de inclinação de 70° (ANASUYA; DEEPAK; JARYAL, 2020), em comparação com um grupo controle não-praticante de yoga.

O trabalho de Punita e colaboradores (2016) discute ainda a diminuição da resistência vascular periférica enquanto possível mecanismo de redução da pressão arterial associado ao yoga. Segundo os autores a melhora na função vascular estaria associada à redução da atividade simpática que foi mostrada no estudo pela análise de variabilidade da frequência cardíaca. Todavia esse mecanismo poderia também ser explicado pelo possível aumento na biodisponibilidade de óxido nítrico, como já observado no estudo de Patil e colaboradores (2015). Este estudo, realizado com voluntários idosos com pressão de pulso elevada, mostrou haver relação direta da prática de yoga nos valores de óxido nítrico sanguíneo após 12 semanas de intervenção.

Na presente revisão sistemática com metanálise, todos os dez artigos incluídos mostraram redução da pressão arterial após o período de intervenção com yoga, sendo que em oito destes artigos os autores descreveram redução pressórica estatisticamente significativa. Em seis desses artigos (MCCAFFREY et al., 2005; THANALAKSHMI et al., 2020; WOLFF et al., 2016; PUNITA et al., 2016; PUSHPANATHAN et al., 2015; ROCHE; HESSE, 2014) a redução pressórica observada no grupo yoga foi significativa em relação aos valores iniciais. E, em sete deles (MCCAFFREY et al., 2005; CRAMER et al., 2018; THANALAKSHMI et al., 2020; DHUNGANA et al., 2021; PUNITA et al., 2016; PUSHPANATHAN et al., 2015; ROCHE; HESSE, 2014) a redução da pressão arterial foi significativa em relação às mudanças observadas no grupo controle.

O ponto forte deste trabalho foi o rigor metodológico utilizado para a seleção dos estudos, fato que possibilitou a quantificação da redução dos níveis pressóricos. Apesar do





efeito crônico da hipotensão observado, é valioso ressaltar a heterogeneidade alta e a baixa certeza de evidência desses resultados. É possível especular que os fatores contribuintes para esses fenômenos estejam relacionados à caracterização amostral e ao protocolo de intervenção. Com relação a caracterização amostral, mesmo com médias de idade e distribuição de sexo parecidos entre os estudos, é importante notar que a adaptação hemodinâmica relatada, na maioria dos estudos, pode ter acontecido independentemente do nível inicial de atividade física dos voluntários. Já que apenas um estudo relatou essa variável, informando que parcela dos voluntários poderia ser classificada como fisicamente ativa. Com relação ao protocolo experimental, a variação dos estilos do yoga, o período de intervenção, tempo da sessão e a frequência semanal podem justificar, em parte, a heterogeneidade e certezas de evidência relatadas. Mas, todos os estudos incluídos foram ensaios clínicos randomizados, método considerado padrão ouro para identificação da eficácia de intervenção.

Do ponto de vista clínico, mesmo considerando as limitações deste estudo citadas anteriormente, a presente revisão sistemática possui validade externa relevante. Já que a redução de aproximadamente 7 mmHg na pressão arterial sistólica está diretamente associada a redução do risco de eventos indesejáveis no sistema cardiovascular (CHOBANIAN et al., 2003; PESCATELLO et al., 2004; BUNDY et al., 2017).

## CONCLUSÃO

A prática do yoga, quando realizada por período de 6 a 12 semanas, com sessões de 15 a 90 minutos de duração, por 2 a 7 vezes semanais, parece ser efetiva para redução da pressão arterial em indivíduos com hipertensão arterial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASUYA, Boligarla e colaboradores. Effect of slow breathing on autonomic tone & baroreflex sensitivity in yoga practitioners. **Indian journal of medical research**. v. 152, n. 6, p. 638-647, 2020.

ANASUYA, Boligarla; DEEPAK, Kishore K.; JARYAL, Ashok K. autonomic tone and baroreflex sensitivity during 70° head-up tilt in yoga practitioners. **International journal of yoga**, v. 13, n. 3, p. 200-206.





ATKINS, David e colaboradores. Systems for grading the quality of evidence and the strength of recommendations I: critical appraisal of existing approaches The Grade Working Group. **BMC health services research**, v. 4, p. 1-7, 2004.

BALSHEM, Howad e colaboradores. GRADE guidelines: 3. Rating the quality of evidence. **Journal of clinical epidemiology**, v. 64, n. 4, p. 401-406, 2011.

BARROSO, Weimar Kunz Sebba e colaboradores. Diretrizes brasileiras de hipertensão arterial. **Arquivos brasileiros de cardiologia**, v. 116, n. 3, p. 516-658, 2020.

BHUTKAR, Milind V. e colaboradores. how effective is sun salutation in improving muscle strength, general body endurance and body composition? **Asian journal of sports medicine**, v. 2, n. 4, p. 259-266, 2011.

BUNDY, Joshua D. e colaboradores. Systolic blood pressure reduction and risk of cardiovascular disease and mortality: a systematic review and network meta-analysis. **Journal of american medical academy cardiology**, v. 2, n. 7, p. 775-781, 2017.

CAO Liujiao e colaboradores. The effectiveness of aerobic exercise for hypertensive population: a systematic review and meta-analysis. **Journal of clinical hypertension**, v. 21, n. 7, p. 868-876, 2019.

CENTRO DE FISIOTERAPIA BASEADA EM EVIDÊNCIAS (CEBP). **Escala PEDro**, 2010. Disponível em: <<https://pedro.org.au/portuguese/resources/pedro-scale/>>. Acesso em: 12 dez., 2022.

CHOBANIAN, Aram V. e colaboradores. Seventh report of the joint national committee on prevention, detection, evaluation, and treatment of high blood pressure. **Hypertension**, v. 42, n. 6, p. 1206-1252, 2003.

CHU, Paula e colaboradores. The effectiveness of yoga in modifying risk factors for cardiovascular disease and metabolic syndrome: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. **European journal of preventive cardiology**, v. 23, n. 3, p. 291-307, 2016.

CORNELISSEN, Véronique A. e colaboradores. Impact of resistance training on blood pressure and other cardiovascular risk factors: a meta-analysis of randomized, controlled trials. **Hypertension**, v. 58, n. 5, p. 950-958, 2011.

CORNELISSEN, Véronique A.; SMART, Neil A. Exercise training for blood pressure: a systematic review and metaanalysis. **Journal of the american heart association**, v. 2, n. 1, p. 1-9, 2013.

CRAMER, Holger e colaboradores. Effects of yoga on cardiovascular disease risk factors: A systematic review and meta-analysis. **International journal of cardiology**, v. 173, n. 2, p. 170-183, 2014.





CRAMER, Holger e colaboradores. Prevalence, patterns, and predictors of yoga use: results of a U.S. Nationally Representative Survey. **American journal of preventive medicine**, v. 50, n. 2, p. 230-235, 2015.

CRAMER, Holger e colaboradores. Yoga in arterial hypertension: a three-armed, randomized controlled trial. **Deutsches ärzteblatt international**, v. 115, n. 50, p. 833-839, 2018.

DHUNGANA, Raja Ram e colaboradores. Effects of a health worker-led 3-month yoga intervention on blood pressure of hypertensive patients: a randomised controlled multicentre trial in the primary care setting. **BMC public health**, v. 21, n. 550, p. 1-11, 2021.

FORJAZ, Claudia Lucia de Moraes e colaboradores. A duração do exercício determina a magnitude e a duração da hipotensão pós-exercício. **Arquivos brasileiros de cardiologia**, v. 70, n. 2, p. 99-104, 1998.

GUDETI, Raviteja R. e colaboradores. Role of yoga in cardiac disease and rehabilitation. **Journal of cardiopulmonary rehabilitation and prevention**, v. 39, n. 3, p. 146-152, 2019.

HAGINS, Marshall e colaboradores. Effectiveness of yoga for hypertension: systematic review and meta-analysis. **Evidence-based complementary alternative medicine**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2013.

HIGGINS, Julian e colaboradores (Eds.). **Cochrane handbook for systematic reviews of interventions**. John Wiley & Sons, Nova Jersey, USA, 2019.

KEARNEY, Patrícia M. e colaboradores. Global burden of hypertension: analysis of worldwide data. **Lancet**, v. 365, n. 9455, p. 217-223, 2005.

KRISHNA, Bandi Hari e colaboradores. Effect of yoga therapy on heart rate, blood pressure and cardiac autonomic function in heart failure. **Journal of clinical and diagnostic research**, v. 8, n. 1, p. 14-16, 2014.

LATERZA, Mateus Camaroti e colaboradores. Exercise training restores baroreflex sensitivity in never-treated hypertensive patients. **Hypertension**, v. 49, n. 6, p. 1298-1306, 2007.

LATERZA, Mateus Camaroti; RONDON, Maria Urbana Pinto Brandão, NEGRÃO, Carlos Eduardo. Efeito anti-hipertensivo do exercício, **Revista brasileira de hipertensão**, v. 14, n. 2, p. 104-111, 2007.

LATERZA, Mateus Camaroti; RONDON, Maria Urbana Pinto Brandão; NEGRÃO, Carlos Eduardo. Efeitos do exercício físico aeróbio na hipertensão arterial. **Revista da sociedade de cardiologia do Rio Grande do Sul**, v. 15, n. 9, p. 1-8, 2006.

MACDONALD, Hayley V. e colaboradores. Dynamic resistance training as stand-alone antihypertensive lifestyle therapy: a meta-analysis. **Journal of the american heart association**, v. 5, n. 10, p. 1-15, 2016.





MCCAFFREY, Ruth e colaboradores. The effects of yoga on hypertensive persons in Thailand. **Holist nurs pract**, v. 19, n. 4, p. 173-180, 2005.

MISRA, Shamita e colaboradores. Take a deep breath: a randomized control trial of pranayama breathing on uncontrolled hypertension. **Advances in integrative medicine**, v. 6, n. 2, p. 66-72, 2019.

NUNES, Ana Paula de Oliveira Barbosa e colaboradores. Efeitos de um programa de exercício físico não-supervisionado e acompanhado a distância, via internet, sobre a pressão arterial e composição em indivíduos normotensos e pré-hipertensos. **Arquivos brasileiros de cardiologia**, v. 86, n. 4, p. 289-295, 2006.

PATIL, Satish Gurunarthrao; AITHALA, Manjunatha R.; DAS, Kusal Kanti. Effect of yoga on arterial stiffness in elderly subjects with increased pulse pressure: a randomized controlled study. **Complementary therapies in medicine**, v. 23, n. 4, p. 562-569, 2015.

PESCATELLO, Linda S. e colaboradores. American College of Sports Medicine position stand. exercise and hypertension. **Medicine and science in sports and exercise**, v.36, n. 3, p. 533-553, 2004.

POSADZKI, Paul e colaboradores. Yoga for hypertension: A systematic review of randomized clinical trials. **Complementary therapies in clinical practice**, v. 22, n. 3, p. 511-522, 2014.

POULTER, Neil R. e colaboradores. May measurement month 2019: results of blood pressure screening from 47 countries. **European heart journal supplements**, v. 23, n. Supplement\_B, p. B1-B5, 2021.

PUNITA, Pushpanathan e colaboradores. Randomized controlled trial of 12-week yoga therapy as lifestyle intervention in patients of essential hypertension and cardiac autonomic function tests, **National journal of physiology, pharmacy and pharmacology**, v. 6, n. 1, p. 19-26, 2016.

PUSHPANATHAN, Punita e colaboradores. Heart rate variability by Poincaré plot analysis in patients of essential hypertension and 12-week yoga therapy. **National journal of physiology, pharmacy and pharmacology**, v. 5, n. 3, p. 174-180, 2015.

ROCHE, Laura Tolbaños e colaboradores. Yoga and self-regulation in management of essential arterial hypertension and associated emotional symptomatology: a randomized controlled trial. **Complementary therapies in clinical practice**, v. 29, p. 153-161, 2017.

ROCHE, Laura Tolbaños; HESSE, Blanca Mas. Application of an integrative yoga therapy programme in cases of essential arterial hypertension in public healthcare, **Complementary therapies in clinical practice**, v. 20, n. 4, p. 285-290, 2014.

THANALAKSHMI, Jagadeesan e colaboradores. Effect of sheetalī pranayama on cardiac autonomic function among patients with primary hypertension - A randomized controlled trial. **Complementary therapies in clinical practice**, v. 39, p. 1-6, 2020.







TRAN, Mark D. e colaboradores. Effects of hatha yoga practice on the health-related aspects of physical fitness. **Preventive cardiology**, v. 4, n. 4, p. 165-170, 2001.

VERMA, Narsingh e colaboradores. Non-pharmacological management of hypertension. **Journal of clinical hypertension**, v. 23, n. 7, p. 1275-1283, 2021.

WOLFF, Moa e colaboradores. Impact of a short home-based yoga programme on blood pressure in patients with hypertension: a randomized controlled trial in primary care. **Journal of human hypertension**, v. 30, n. 10, p. 599-605, 2016.

WU, Yin e colaboradores. Yoga as antihypertensive lifestyle therapy: a systematic review and meta-analysis. **Mayo clinic proceedings**, v. 94, n. 3, p. 432-446, 2019.

**Dados do primeiro autor:**

Email: lemellocar@gmail.com

Endereço: Faculdade de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Juiz de Fora, Rua José Lourenço Kelmer, Bairro São Pedro, Juiz de Fora, Minas Gerais, CEP 36036-900, Brasil.

Recebido em: 13/12/2022

Aprovado em: 16/11/2023

**Como citar este artigo:**

CARVALHO, Letícia Mello e colaboradores. Efeito da prática de yoga na pressão arterial de pessoas com hipertensão arterial: revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados. **Corpoconsciência**, v. 27, e14780, p. 1-20, 2023.





## **A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA BNCC: AVANÇOS E DESAFIOS**

### **THE PHYSICAL EDUCATION IN BNCC: ADVANCES AND CHALLENGES**

### **LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA BNCC: AVANCES Y DESAFÍOS**

**Fernanda Moreto Impolcetto**


<https://orcid.org/0000-0003-0463-0125> 


<https://lattes.cnpq.br/8235194832537824> 

Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP – Brasil)

fernanda.moreto@unesp.br

**Evando Carlos Moreira**

<https://orcid.org/0000-0002-5407-7930> 

<http://lattes.cnpq.br/4561814544149415> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

ecmmoreira@uol.com.br

#### **Resumo**

O objetivo do presente texto é apresentar o processo de elaboração da BNCC na área da Educação Física e analisar aspectos relacionados ao seu curto tempo de existência, na busca por enxergar os avanços e desafios que se colocam para a área. Sua finalidade é nortear os currículos das redes escolares brasileiras, por meio de competências gerais e específicas para cada área e componente curricular, como direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os alunos. Na área da Educação Física, o processo de elaboração do documento teve início em 2015, com um grupo formado por sete professores/pesquisadores acadêmicos e seis professores da escola, que trabalharam na 1ª e 2ª versões do documento. Com a mudança do governo (Dilma-Temer) em maio de 2016 a continuidade do trabalho se deu por meio de apenas uma professora/pesquisadora acadêmica que trabalhou na 3ª versão, lançada em abril de 2017. A participação da Educação Física na BNCC proporcionou avanços, como: a apresentação de uma proposta de sistematização para os temas da cultura corporal de movimento no Ensino Fundamental; sua presença nos editais do Programa Nacional do Livro Didático e a proposição de uma Base Nacional Comum de formação de professores. No entanto, ainda se observam desafios, de modo a contemplar a necessidade de buscar espaços nos programas de ensino para o desenvolvimento de temas relacionados ao interesse e contexto sociocultural da comunidade escolar, a apropriação do documento por parte dos professores e dos estudantes, o entendimento da Educação Física como um elemento do processo de escolarização e suas contribuições ao processo de formação dos estudantes. Concluímos que para o momento histórico atual, a presença da Educação Física se faz necessária na BNCC, no sentido de avançarmos na justificativa e manutenção da disciplina na estrutura curricular brasileira, buscarmos avanços e a superarmos os limites.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar; Base Nacional Comum Curricular; Ensino Fundamental; Programa Nacional do Livro Didático.

#### **Abstract**

The aim of this text is to present the process of elaboration of the BNCC in the field of Physical Education and to analyze aspects related to its short time of existence, in the search to see the advances and challenges that the area faces. Its purpose is to guide the curricula of Brazilian schools, through general and specific competences for each area and curricular component, such as learning rights that must be guaranteed to all students. In the area of Physical Education, the process of preparing the document began in 2015, with a group of seven academic teachers/researchers and six schoolteachers, who worked on the 1st and 2nd versions of the document. With the change of government (Dilma-Temer) in May 2016, the continuity of the work took place through only one professor/academic researcher who worked on the 3rd version, launched in April 2017. The presence of Physical Education in the BNCC provided advances, such as: the presentation of a systematization proposal for the themes of body movement culture in Elementary School; its presence in public notices of the National Textbook Program and the proposition of a National Common Base for teacher training. However, there are still challenges in order to contemplate the need to seek spaces in teaching programs for the development of themes related to the interest



and sociocultural context of the school community, the appropriation of the document by teachers and students, the understanding of Physical Education as an element of the schooling process and its contributions to the students' formation process. We conclude that for the current historical moment, the presence of Physical Education is necessary in the BNCC, in order to advance in the justification and maintenance of the discipline in the Brazilian curriculum structure, to search for advances and to overcome the limits.

**Keywords:** School Physical Education; National Common Curriculum Base; Elementary School; National Textbook Program.

### Resumen

El objetivo de este texto es presentar el proceso de elaboración de la BNCC en el campo de la Educación Física y analizar aspectos relacionados con su corto tiempo de existencia, en la búsqueda de ver los avances y desafíos que enfrenta el área. Su objetivo es orientar los currículos de las redes escolares brasileñas, a través de competencias generales y específicas para cada área y componente curricular, como derechos de aprendizaje que deben ser garantizados a todos los estudiantes. En el área de Educación Física, el proceso de elaboración del documento se inició en 2015, con un grupo de siete académicos docentes/investigadores y seis docentes escolares, quienes trabajaron en la 1ª y 2ª versiones del documento. Con el cambio de gobierno (Dilma-Temer) en mayo de 2016, la continuidad del trabajo pasó a través de un solo profesor/investigador académico que trabajó en la 3ª versión, lanzada en abril de 2017. La participación de Educación Física en el BNCC proporcionó avances, tales como: la presentación de una propuesta de sistematización de los temas de la cultura del movimiento del cuerpo en la Enseñanza Fundamental; su presencia en los edictos del Programa Nacional de Libros de Texto y la propuesta de una Base Común Nacional para la formación docente. Sin embargo, aún existen desafíos, como contemplar la necesidad de buscar espacios en los programas de enseñanza para el desarrollo de temáticas afines al interés y contexto sociocultural de la comunidad escolar, la apropiación del documento por parte de docentes y estudiantes, la comprensión de la Física La educación como elemento del proceso de escolarización y sus aportes al proceso de formación de los estudiantes. Concluimos que, para el momento histórico actual, la presencia de la Educación Física es necesaria en el BNCC para avanzar en la justificación y mantenimiento de la disciplina en la estructura curricular brasileña, para buscar avances y superar los límites.

**Palabras clave:** Educación Física Escolar; Base Nacional Común Curricular; Enseñanza Fundamental; Programa Nacional de Libros de Texto.

## INTRODUÇÃO

As discussões que se estabeleceram antes, durante e após a apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) têm assumido a condição de um debate que ora valoriza e ora joga na lata do lixo o documento em tela. Ou seja, de um lado temos referenciais teóricos que, em certa medida, entendem que a proposição de uma base comum possa ser um instrumento de melhoria das condições de oferta da educação em nosso país, tendo em vista a proposição de um conjunto de elementos necessários ao processo de ensinar e aprender na escola (BOSCATTO et al., 2016; RUFINO; SOUZA NETO, 2016; FERREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016; PERTUZATTI; DICKMANN, 2016). Do outro lado estão os referenciais que criticam a BNCC, desde sua gênese até o documento final apresentado, questionando a falta de procedimentos democráticos de escuta, sua condução e conclusão aligeirada, consequência de um golpe jurídico que mudou a gestão da educação no país (ARROYO, 2016; MARTINELLI et al., 2016; MOREIRA et al., 2016; NEIRA, 2018).

Nossa intenção aqui é apresentar o percurso, ainda que curto desse referencial nacional, estabelecendo as devidas conexões com a Educação Física e, quiçá, indicar possíveis





alternativas para lidar com o contexto político e educacional que perpassa a base e afeta diretamente todos os componentes curriculares.

Essa condição é fruto de um processo de reconhecimento das necessidades docentes e discentes, daqueles que estão no cotidiano das escolas, (des)amparados pelos sistemas educacionais que exigem o cumprimento de tarefas, mas que não oferecem subsídios básicos para esse exercício. Sim, professores e professoras precisam do auxílio da academia! De uma academia que os ajude a entender os meandros da profissão e permitam potencializar o seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte auxiliem os estudantes no seu processo de formação humana.

## **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A proposição da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) possui como primeiro marco legal a própria Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que ressalta a garantia do padrão de qualidade do ensino, que, oferecido em qualquer lugar do país, deve proporcionar a todo estudante o mesmo nível de formação. O Art. 210 faz referência à conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental no sentido de assegurar uma formação básica comum.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) o Art. 26 retoma a referência da Constituição ao indicar que os currículos de todos os níveis de ensino da Educação Básica devem ter uma base nacional comum. De acordo com Boscatto e colaboradores (2016) a LDB ao designar que todo o currículo escolar deve, necessariamente, conter conhecimentos essenciais e que sejam comum a todos os estudantes brasileiros, demonstra que existem “conteúdos mínimos” que devem ser garantidos em todas as unidades de educação básica do país, no sentido de oferecer conhecimentos, promover a formação de atitudes e valores necessários para o pleno exercício da cidadania em uma sociedade republicana e democrática, além da qualificação para o trabalho.

A Resolução 4 do CNE, de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), indicou no Art. 14 a necessidade de constituição de uma base nacional comum para a Educação Básica por meio de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005 (BRASIL 2014), definiu como Metas 2.2 e 3.3 a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem para





configuração da BNCC para o Ensino Fundamental e Médio. A Meta número 7 do PNE (BRASIL, 2014), busca fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades e, aponta no item número 7.1 a necessidade do estabelecimento e implantação, mediante pacto interfederativo, de diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitando-se a diversidade regional, estadual e local.

No ano de 2015, a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015 do Diário Oficial da União (BRASIL, 2015), instituiu uma comissão de especialistas para a elaboração de uma proposta da base nacional comum curricular.

A BNCC (BRASIL, 2018) é um conjunto de orientações criada para nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. Ele apresenta competências gerais – que os alunos devem desenvolver em todas as áreas – e competências específicas – de cada área e respectivos componentes curriculares. Além disso, a indicação de conteúdos que os alunos devem aprender e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A progressão e sequenciamento dos conteúdos e habilidades de cada componente curricular é proposta para todos os anos da Educação Básica, no caso específico da Educação Física, se dá por ciclos dentro do Ensino Fundamental (do 1º ao 4º).

Segundo o próprio documento (BRASIL, 2018), seu objetivo é elevar a qualidade do ensino em todo o Brasil, indicando com clareza o que se espera que os estudantes aprendam na Educação Básica. Promover equidade nos sistemas de ensino, isto é, o direito de aprendizagem da totalidade dos estudantes de todas as unidades da federação, de escolas públicas e privadas, do interior e das capitais, das zonas rurais e urbanas, das áreas nobres e das periferias das grandes cidades.

Cabe esclarecer ainda, a diferença entre BNCC e currículo. A Base é uma referência nacional obrigatória, mas não é o currículo. Seu papel é o de orientar a revisão e a elaboração dos currículos nos Estados, Municípios e escolas privadas. O referido documento estabelece os objetivos que se espera que os estudantes venham a atingir, enquanto o currículo define como alcançar esses objetivos, em outros termos, a BNCC indica o ponto onde se quer chegar e o currículo traça o caminho até lá. As redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar





os seus currículos, assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los a seus projetos pedagógicos (BRASIL, 2018).

O processo de educação formal apresenta cotidianamente aos professores e gestores das escolas elementos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, Sacristán (2000) aponta para a necessidade de elementos que os auxiliem na organização curricular, como programas pré-elaborados que permitam planejar uma estrutura com tarefas adequadas para associar conteúdos e princípios pedagógicos.

A partir do reconhecimento da importância dos meios estruturantes do currículo, torna-se relevante analisar como os professores podem conhecer, compreender e se apropriar da BNCC, adequando a proposta a cada contexto específico de atuação (BOSCATTO et al., 2016). Cabe ainda, um forte investimento em formação continuada e inicial para que de forma autônoma e reflexiva o professor possa fazer as melhores escolhas na busca por garantir os direitos de aprendizagem (competências e habilidades) propostos.

## **A ELABORAÇÃO DA BNCC NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Por meio da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015 do Diário Oficial da União (BRASIL, 2015), que instituiu a comissão de especialistas para a elaboração da BNCC, na área da Educação Física escolar, foi formado um grupo com sete professores/pesquisadores universitários e seis professores da Educação Básica. O critério de escolha dos pesquisadores baseou-se no fato de haverem participado da elaboração de algum documento curricular (proposta estadual, municipal ou federal). A partir da indicação da professora Suraya Darido, que gentilmente cedeu relatos para a estruturação deste texto, aconteceram oito reuniões (das quais três em Brasília, duas em Belo Horizonte, duas em Porto Alegre e uma em São Paulo), as quatro primeiras envolveram todas as equipes de disciplinas (105 pessoas no total) e as três últimas apenas os docentes da Educação Física, com duração entre dois e três dias cada uma.

O principal redator desta versão para a disciplina de Educação Física foi o professor Fernando Jaime González (Unijuí), responsável especialmente pela introdução do texto, na qual identificam-se conceitos como o de escola republicana, publicado anteriormente pelo autor nos artigos González e Fensterseifer (2009; 2010). Os outros professores/pesquisadores que participaram da elaboração desta versão foram: professora Suraya Cristina Darido (UNESP – Rio Claro), professor Marcos Garcia Neira (USP), professor Santiago Pich (UFSC), professor





Admir Soares de Almeida Junior (UFMG), professor Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior (UPE), coordenados pelo professor Alex Branco Fraga (UFRGS).

A 1ª versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. Nesse período, recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação – além de pareceres de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a elaboração da segunda versão (NEIRA et al., 2016).

Publicada em maio de 2016, a 2ª versão passou por um processo de debate em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Aconteceram entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016 e contaram com a participação de mais de 9 mil pessoas, encerrando o ciclo de consulta previsto para a segunda versão. Os resultados foram sistematizados e organizados em relatório produzido por um grupo de trabalho composto por Consed e Undime, com base em análise realizada pela UnB (NEIRA et al., 2016). O documento foi examinado ainda por especialistas do Brasil e de outros países, cujos pareceres, anexados ao relatório Consed/Undime, foram encaminhados ao Comitê Gestor da BNCC e Reforma do Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 790/2016.

Com o impeachment de Dilma Rouseff, houve uma revisão da 2ª versão do documento no governo de Michel Temer por novas equipes de especialistas que redigiram a 3ª versão. Cabe destacar que na área da Educação Física a professora Suraya Cristina Darido recebeu convite para integrar a equipe dos especialistas e indicou o professor André Luís Ruggiero Barroso para seguirem no trabalho da 3ª versão. De acordo a própria professora Suraya, as mudanças em relação à proposta da 2ª versão, foram basicamente uma redução e/ou junção dos direitos de aprendizagem (habilidades e competências), além da supressão de valores que eram atrelados à cada ciclo do Ensino Fundamental e abordavam temáticas como gênero, etnia e equidade social (BETTI, 2018).

Apesar do cenário descrito, é necessário reconhecer que, pelo menos para a Educação Física, foi garantida uma certa continuidade do trabalho elaborado pelo grupo que redigiu a 1ª e 2ª versões do documento e, tal aspecto é mencionado por Betti (2018), que





observou um enxugamento progressivo do texto entre a 1ª e a 3ª versões, ou seja, a estrutura fundamental foi mantida, porém com reduções de conteúdo.

Para o autor, os cortes no texto introdutório acabaram por dificultar sua compreensão na versão final, por outro lado, a redução do número de habilidades (objetivos de aprendizagem) torna a BNCC mais realista e/ou factível para o contexto escolar brasileiro.

A 3ª versão da BNCC foi analisada por leitores críticos (especialistas, associações científicas e professores universitários), que produziram pareceres e lançada em abril de 2017. Em 2018, o documento definitivo (BRASIL, 2018) foi publicado, juntando os textos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Na área da Educação Física alguns autores fizeram análises sobre o documento. As críticas mais contundentes apontam: falta de esclarecimentos na introdução do texto sobre a relação do componente curricular com a área de linguagens e sobre os critérios de organização das unidades temáticas (NEIRA, 2018; BETTI, 2018). Destacam-se ainda, problemas na redação das habilidades, que não contemplam todas as dimensões do conhecimento (NEIRA, 2018) e por vezes se confundem com elas (BETTI, 2018).

As críticas são consistentes, de fato, o documento deixa dúvidas aos leitores e aos professores da área, por outro lado, é necessário reconhecer que, ainda assim, a presença da Educação Física na BNCC é fundamental para seu reconhecimento no contexto escolar, bem como a sua manutenção no currículo. Na última reforma do Ensino Médio observou-se mais uma vez a discussão sobre a permanência da disciplina na estrutura curricular desse ciclo de ensino, pauta que sempre vigora nas reformas curriculares. Desde que a Educação Física alcançou o status de componente curricular, por meio da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), iniciou-se uma luta permanente em prol da sua permanência e valorização como disciplina. Se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/BRASIL, 1997), foram os primeiros documentos federais a apresentarem para a comunidade escolar o papel e objetivo da Educação Física na escola, a BNCC (BRASIL, 2018), vem cancelar essa presença e função. Pode-se dizer que a BNCC é um “divisor de águas” para a Educação Física escolar?

A resposta é “depende”, pois o olhar individual pode dirigir para uma resposta negativa ou positiva, de acordo com o lugar que se ocupa para responder e da perspectiva de Educação Física que se tem. O fato é, que após mais de 20 anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que também recebeu uma “enxurrada” de críticas à época, a Educação Física se mantém presente como componente curricular na BNCC, ocupando seu







espaço, para alguns, incipiente, quase invisível e, para outros, a presença é fundamental para discutirmos “de dentro” o real lugar da Educação Física no processo de escolarização de crianças e jovens.

## **DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DE SUA INCLUSÃO NA BNCC**

Já foram apresentados anteriormente os marcos legais que apontavam para a necessidade de um “currículo mínimo” no sentido de nortear os componentes curriculares da Educação Básica brasileira. Na Educação Física, desde a década de 1990 esse assunto é incitado por alguns autores. Kunz (1994) apontava a importância de um “programa mínimo” para por fim a “bagunça interna” da disciplina. Freire e Scaglia (2003) indicaram que um dos problemas mais graves que se perpetuava na área era a definição insuficiente dos conhecimentos a serem desenvolvidos na escola. Antunes e Dantas (2010) identificaram a ausência de propostas claramente definidas e testadas na Educação Física escolar. Outro agravante que precisa ser considerado é a situação de não-aula (GONZÁLEZ, 2020) conhecida como “rola-bola” que infelizmente tomou conta de uma grande parte das atuações docentes numa condição de desinvestimento pedagógico.

Diante deste cenário, consideramos que a BNCC (BRASIL, 2018) ao indicar ao menos para o Ensino Fundamental as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que devem ser ensinadas aos alunos, como um direito de aprendizagem, avança no sentido de termos pela primeira vez na história uma proposta de sistematização para a disciplina.

Ao mesmo tempo e ponderando todas as críticas que o documento recebe (NEIRA, 2018; BETTI, 2018), este avanço também se configura como um grande desafio, especialmente do ponto de vista da necessidade e importância de considerarmos o contexto sociocultural e as necessidades da comunidade escolar na elaboração das propostas de ensino. O ideal seria que a proposição da BNCC (BRASIL, 2018) não correspondesse a 100% do programa da disciplina de Educação Física, destinando espaço para que os interesses locais fossem incluídos e tematizados. Neste sentido, as escolas das redes públicas e privadas poderiam, no momento de elaboração do Projetos Políticos Pedagógicos, prever uma forma de garantir ao aluno acesso tanto às temáticas previstas no documento federal, quanto outras, que tenham relação com os contextos locais, dada a diversidade cultural do país.





Em termos de consequências da presença da Educação Física na BNCC, uma das primeiras foi a sua inclusão no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), cuja finalidade é avaliar e disponibilizar obras literárias, pedagógicas e didáticas, de forma regular e gratuita às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e outras sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público (BRASIL, 2017).

Os editais de execução do PNLD são lançados de forma alternada e atendem em ciclos diferentes os quatro segmentos da educação básica: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Com o lançamento da 3ª versão da BNCC em abril de 2017, pela primeira vez na história, a Educação Física foi incluída no edital 01/2017 – CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o ano letivo de 2019, que contemplava os anos iniciais do Ensino Fundamental. Diferente das outras áreas do conhecimento, para o componente curricular Educação Física o edital permitia apenas a inscrição de obras que continham o manual do professor, organizado em dois volumes: o primeiro destinado ao 1º e 2º ano e o segundo destinado para o 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). No final do processo de seleção foram aprovadas quatro obras para disciplina.

A partir deste edital, os subsequentes incluem livros impressos para o professor nos anos finais do Ensino Fundamental, obras interdisciplinares para o ensino médio, onde a Educação Física compõe a área de Linguagens, obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de Ensino Médio e Recursos Educacionais Digitais, isto é, após a inclusão no edital de 2017, a Educação Física sempre esteve presente em todos os editais

No ano de 2022, a minuta ou pré-edital de convocação do Edital 01/2022 CGPLI (BRASIL, 2022a), para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para os anos finais do ensino fundamental, sinalizava para a inclusão de obras didáticas impressas para alunos, também na Educação Física. No entanto, o edital definitivo (BRASIL, 2022b), deixou a disciplina de fora, como a única das contempladas pelo programa a não oferecer livros impressos aos alunos. Dessa forma, a disciplina segue participando do PNLD, tendo em média de duas a quatro obras aprovadas em cada edital. Contudo, pode-se dizer que um avanço ocorreu neste edital, a coleção didática da Educação Física agora deve ser organizada em 4 volumes, um para cada ano dos anos finais do Ensino Fundamental, e não mais a junção de dois anos em um volume.





Outro aspecto que cabe destacar diz respeito à necessidade de abordagem da BNCC na formação dos futuros professores e professoras. Para tanto, em 2019, foi publicada a Resolução 2 do CNE, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O referido documento, em art. 2º, apresenta a seguinte redação:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Isso posto, há uma necessidade de revisão dos currículos dos cursos de formação de professores e professoras, de maneira que o percurso formativo se volte para a aquisição de conhecimentos que permitam aos alunos-professores conduzirem os processos de ensino e aprendizagem que garantam a conquista dos direitos de aprendizagem (competências e habilidades) propostos na BNCC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como componente curricular obrigatório da Educação Básica desde a publicação da LDB de 1996, a Educação Física tem passado por um intenso processo de transformação. No nível dos documentos federais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/BRASIL, 1997) foram a porta de entrada dessa disciplina na escola, tendo cumprido a finalidade de apresentar a perspectiva cultural como balizadora do ensino das práticas corporais, por meio de princípios pedagógicos fundamentais como a inclusão, a diversidade dos conteúdos e suas dimensões. Apesar de toda a crítica que o documento sofreu, entendemos que promoveram possibilidades e abriram um caminho para a Educação Física escolar.

Passados mais de 20 anos, foi promulgada a BNCC (BRASIL, 2018), documento não mais norteador – como seu precedente – mas obrigatório para todos os componentes curriculares. Para a Educação Física, houve a confirmação de uma abordagem culturalista das práticas corporais, que agora são organizadas por ciclos no Ensino Fundamental, possuem habilidades que devem ser garantidas como ponto de chegada a todos os alunos do país, por meio de oito dimensões de conhecimento.





Algumas das críticas mais enfáticas ao documento já foram apontadas neste ensaio e apesar delas, é preciso reconhecer, como afirma Betti (2018) que a BNCC não precisa ser queimada e/ou jogada no lixo. É fundamental que haja formação para que os professores das escolas e os alunos dos cursos de Licenciatura em Educação Física sejam interlocutores críticos do documento e das políticas que derivam dele (como as obras didáticas do PNLD, participação nos debates estaduais sobre as adequações da BNCC ao contexto regional, a presença e luta pelo espaço da Educação Física no Ensino Médio, a interdisciplinaridade com os demais componentes da área de Linguagens, dentre outros), para que sejam utilizados em benefício e como apoio a uma prática docente crítica e transformadora. A despeito de todas as críticas que o documento recebe e problemas enfrentados na sua elaboração, a ausência da Educação Física num documento federal dessa importância acarretaria impactos dificilmente superáveis, o que queremos dizer é, se os desafios a serem enfrentados com a presença da Educação Física na BNCC já são muitos, imaginemos em que situação estaríamos com sua ausência?

Insistimos na importância do investimento na formação inicial e continuada dos professores de Educação Física, para que de forma autônoma, reflexiva e conhecedores de suas realidades, possam usufruir do documento da melhor forma possível, adaptando-o às realidades de cada um e, quem sabe num futuro não tão distante, seja desejável e exequível que a disciplina caminhe de outra forma, com outros debates, com envolvimento e participação de todos aqueles que atuam na área, mas para o momento histórico atual, a BNCC se faz relevante e necessária para avançarmos no contexto da justificativa e da manutenção da Educação Física na estrutura curricular escolar como um dos elementos que contribui para a formação dos estudantes que estão na escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Fábila Helena Ciorboli; DANTAS, Luiz. Sistematização do conhecimento declarativo em educação física escolar de 5ª a 6ª séries do ensino fundamental. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 24, n. 2, p. 205-221, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, v. 8, n. 48, p. 15-31, 2016.





BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano IV, v. 1, p. 155-175, 2018.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, set., 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 31 de jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Ensino de primeira à quarta série. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 1997.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>>. acesso em 31 de jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 2018.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 2 do CNE, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019.

\_\_\_\_\_. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação 01/2017– CGPLI**: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2019. Brasília, DF: FNDE, 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>>. Acesso em 15 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Minuta do edital de convocação 01/2022 – CGPLI**: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o programa nacional do livro e do material didático – PNLD 2024. Brasília, DF: FNDE, 2022a. Disponível em: <[https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-](https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e)





programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/MinutadeEditalPNLD202414.01.2022.pdf>. Acesso em 15 de fev. 2023.

\_\_\_\_\_. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação 01/2022 – CGPLI**: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2024-2027. Brasília, DF: FNDE, 2022b. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-no-01-2022-cgpli-pnld-2024-2027>>. Acesso em 15 fev. 2023.

FERREIRA JUNIOR, José Ribamar; OLIVEIRA, Marcio Romeu de. Educação física escolar e tecnologias digitais de informação e comunicação na Base Nacional Comum Curricular... Como é que conecta!!? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 150-167, 2016.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo, SP: Scipione, 2003.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I, **Cadernos de Formação RBCE**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.

\_\_\_\_\_. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I, **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 10-21, 2010.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da educação física escolar**: temáticas de formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.

MARTINELLI, Telma Adriano Pacifico e colaboradores. A educação física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016.

MOREIRA, Laine Rocha e colaboradores. Apreciação da base nacional comum curricular e a educação física em foco. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 61-75, 2016.

NEIRA, Marcos. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física, **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na educação física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 113-129, 2016.





RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; SOUZA NETO, Samuel de. Saberes docentes e formação de professores de educação física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 42-60, 2016.

**Dados da primeira autora:**

Email: fernanda.moreto@unesp.br

Endereço: Rua 3, 1752, Centro, Rio Claro, SP, CEP: 13500162, Brasil.

Recebido em: 30/03/2022

Aprovado em: 12/04/2022

**Como citar este artigo:**

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, v. 27, e15228, p. 1-14, 2023.




**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA MATRIZ DE CONHECIMENTOS BÁSICOS E  
NO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ:  
UMA ANÁLISE COMPARATIVA IMPLICADA PELA BNCC A PARTIR DO  
CONTEXTO PANDÊMICO**

PHYSICAL EDUCATION IN THE BASIC KNOWLEDGE MATRIX AND IN  
THE REFERENTIAL CURRICULAR DOCUMENT OF CEARÁ:  
A COMPARATIVE ANALYSIS IMPLICATED BY THE BNCC FROM THE  
CONTEXT OF THE PANDEMIC

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA MATRIZ DE CONOCIMIENTOS  
BÁSICOS Y EN EL DOCUMENTO CURRICULAR DE REFERENCIA DEL  
CEARÁ:  
UN ANÁLISIS COMPARATIVO IMPLICADO POR LA BNCC DESDE EL  
CONTEXTO PANDÉMICO


**Raphaell Moreira Martins**


<https://orcid.org/0000-0001-6988-7795> 

<http://lattes.cnpq.br/7893644875444364> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Fortaleza, CE – Brasil)  
raphaell.martins@ifce.edu.br


**Antonio Jansen Fernandes da Silva**


<https://orcid.org/0000-0001-5342-2715> 

<http://lattes.cnpq.br/8575511042397898> 

Secretária Municipal de Educação de Fortaleza (Fortaleza, CE – Brasil)  
jansentimao@hotmail.com


**José Ribamar Ferreira Junior**


<https://orcid.org/0000-0002-7813-4522> 

<http://lattes.cnpq.br/2945454205525161> 

Centro Universitário Fametro (Fortaleza, CE – Brasil)  
profjuniordef@gmail.com

**Pedro Henrique Silvestre Nogueira**

<https://orcid.org/0000-0002-1533-9387> 

<http://lattes.cnpq.br/5089836092482040> 

Universidad de Salamanca (Salamanca – Espanha)  
pedrohenrique.livia91@gmail.com

**Resumo**

O objetivo desta investigação foi analisar a Educação Física na Matriz de Conhecimentos Básicos de 2021 e sua relação com o Documento Curricular Referencial do Ceará do Ensino Médio por meio de uma análise comparativa. A abordagem da presente investigação está em linha com a pesquisa do modelo documental. Para tanto, se fez preciso estabelecer um estudo comparativo com o Documento Curricular Referencial do Ceará, utilizado como um orientador da sistematização curricular. O período de análise descritiva dos documentos ocorreu entre os meses de





dezembro de 2022 a fevereiro de 2023. Os resultados evidenciam que houve uma certa repetição das habilidades apresentadas na MCB, o que demonstra aparentemente um rompimento com a ideia da interdisciplinaridade, que se almeja na área de Linguagens e suas Tecnologias. Por outro lado, no DCRC a componente curricular Educação Física compartilhou 58 objetos de conhecimentos para todo o Ensino Médio, fato que torna evidente que a Educação Física apresentada no DCRC do Ensino Médio está voltada para o acesso das práticas corporais. Se conclui que a MCB e o DCRC dialogam em aspectos comuns como os objetos de conhecimentos, as competências e habilidades específicas da área de linguagens e suas tecnologias.

**Palavras-chave:** Educação Física; Proposta Curricular; Ensino Médio.

#### Abstract

The objective of this research was to analyze Physical Education in the Basic Knowledge Matrix of 2021 and its relationship with the Reference Curriculum Document of Ceará High School through a comparative analysis. The approach of this investigation is in line with the research of the documentary model. To this end, it was necessary to establish a comparative study with the Reference Curriculum Document of Ceará, used as a curriculum systematization advisor. The descriptive analysis period of the documents occurred between December 2022 and February 2023. The results show a certain repetition of the skills presented in the MCB, which apparently demonstrates a break with the idea of interdisciplinarity, which is desired in the area of Languages and its Technologies. On the other hand, in the CRCD the curricular component Physical Education shared 58 objects of knowledge for all high school, a fact that makes it evident that the Physical Education presented in the DCRC of high school is focused on the access of body practices. It is concluded that MCB and DCRC dialogue in common aspects such as the objects of knowledge, the skills and skills specific to the area of languages and their technologies.

**Keywords:** Physical Education; Curricular Proposal; Middle School.

#### Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la Educación Física en la Matriz de Conocimientos Básicos de 2021 y su relación con el Documento Curricular de Referencia de la Escuela Secundaria de Ceará a través de un análisis comparativo. El enfoque ocurre por medio de la investigación del modelo documental. Además, fue necesario establecer un estudio comparativo con el Documento Curricular de Referencia de Ceará, utilizado como orientador de sistematización curricular. El período de análisis descriptivo de los documentos ocurrió entre diciembre de 2022 y febrero de 2023. Los resultados muestran una cierta repetición de las habilidades presentadas en el MCB, lo que aparentemente demuestra una ruptura con la idea de interdisciplinariedad, que se desea en el área de Lenguajes y sus Tecnologías. Por otro lado, en la CRCD el componente curricular Educación Física compartió 58 objetos de conocimiento para toda la escuela secundaria, hecho que hace evidente que la Educación Física presentada en el DCRC de la escuela secundaria está enfocada en el acceso de prácticas corporales. Se concluye que MCB y DCRC dialogan en aspectos comunes como los objetos de conocimiento, las habilidades y habilidades específicas del área de códigos y sus tecnologías.

**Palabras clave:** Educación Física; Propuesta Curricular; Secundaria.

## INTRODUÇÃO

A produção de sistematizações curriculares para o Ensino Médio brasileiro vive uma era de grande efervescência desde a implementação do combo controverso da Reforma do Ensino Médio, que envolveu a lei n. 13.415 de 16/02/2017 (BRASIL, 2017), a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (BRASIL, 2018a) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018b). Nesse ínterim, praticamente todos os Estados da Federação tiveram que se alinhar e construir aceleradamente diretrizes curriculares que se adequassem a esse modelo vigente.

Contudo, a ausência de diálogos e fóruns que deveriam ser permanentes acerca da abordagem do modelo de Ensino Médio que a sociedade anseia, tornaram esse movimento de inserir o currículo na centralidade dos debates (APPLE, 1989) muito mais diretivo e





prescritivo, ao invés, de democrático, plural, cauteloso e com a leitura crítica urgente e que se exige para modelar a proposta de Ensino Médio brasileiro.

Para tornar essa argumentação mais próxima da realidade dos acontecimentos, de acordo com Cássio e Goulart (2022) houve até um conjunto de ações coletivas, mas de forma fisiológica e sorrateira com empresas privadas, tais como, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, o Instituto Reúna, Itaú BBA, institutos Natura, Sonho Grande, entre outras, que se aproximaram das Secretarias Estaduais de Educação e assumiram uma parte significativa da feitura destas organizações curriculares. A presença destes setores e instituições privadas na educação vai muito além do que o recebimento de vantagens como incentivos fiscais por parte do Estado, mas vislumbram possibilidades bastante rentáveis quando assumem certas funções antes de competências estatais, como a formação e capacitação docente e elaboração de materiais educacionais.

Algumas áreas do conhecimento neste mote de mudanças do Ensino Médio vêm sentindo uma ameaça de perda de status enquanto componente curricular obrigatória e um desprestígio em relação a outras áreas do conhecimento. Destaca-se o caso da componente curricular Educação Física que desde 22 de setembro de 2016, o então ministro da Educação vigente envia ao Congresso Nacional, por meio da Medida Provisória nº 746, o plano embrionário da reforma do Ensino Médio, em que a Educação Física não teria obrigatoriedade na última etapa da Educação Básica.

Para sobrecarregar essa situação conflituosa em que o Ensino Médio brasileiro vem atravessando, a pandemia por Covid-19 trouxe mais digressões entre a escola e a sociedade em relação as preposições curriculares em elaboração para a última etapa da Educação Básica. Se existe algo consensual em muito do que o meio acadêmico produziu sobre a docência no ensino remoto foi a confirmação de que a desigualdade social no Brasil se refletia tanto na proposta de ensino remoto adotada pelas redes de ensino, como nas organizações do trabalho pedagógico dos docentes da Educação Física (MARTINS, 2022).

Para Moreira, Martins e Rocha (2020) a Covid-19 no Brasil teve um dano muito maior pelo contorno político em todas as dimensões que envolviam as medidas de enfrentamento do vírus e a crescente crise econômica que aprofundou a desigualdade social no período pandêmico, levando uma parcela significativa da população brasileira para a situação de calamidade que se desdobraria na conduta de acessar o ensino remoto.





Esse contexto extraordinário da pandemia, trouxeram diversos indicativos de arranjos no que tange prática pedagógica, dentre este a reorganização curricular, essas iniciativas foram amparadas tanto por dispositivo legal, cito a lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 que estabeleceu normas excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública proveniente da Covid – 19, este normativo provocou a criação de diretrizes específicas instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), destacamos a resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021. Podemos perceber a diferença entorno de quase um ano entre um dispositivo legal e outro. Isso é compreensível pelas inúmeras normativas que surgiram para cada momento em particular durante a pandemia. A resolução citada trata do retorno à presencialidade, que ocorre em um período ainda com determinadas adaptações, dentre essas, uma maior flexibilização curricular.

As condições precárias de acesso à internet e a falta de planejamento em diversas redes de ensino em atendimento às competências e aos objetivos de aprendizagem previstos na BNCC e nos currículos escolares, foram os fatores na para propor a flexibilização curricular, onde se considera a possibilidade de planejar um *continuum* curricular de 2020-2021, quando não teria sido possível cumprir os objetivos de aprendizagem previstos no calendário escolar de 2020. A proposição de um replanejamento curricular do calendário de 2020 que considere as competências da BNCC e selecione os objetivos de aprendizagem mais essenciais relacionados às propostas curriculares das redes e escolas e, no caso de opção para continuidade de 2020-2021, as instituições deverão definir o planejamento de 2021 incluindo os objetivos de aprendizagem não cumpridos no ano anterior (BRASIL, 2020).

É a partir desse contexto causado pelo impacto do tempo pandêmico que a Secretaria de Educação do Ceará (Seduc-CE) realizou o desenvolvimento das Matrizes de Conhecimentos Básicos (MCB) (CEARÁ, 2021a) para o ano letivo de 2021, como referência curricular adaptada para o contexto de retorno à presencialidade das aulas, mas que indicava uma defasagem das aprendizagens dos alunos durante o período da pandemia.

O objetivo da MCB foi apresentar às escolas objetos de conhecimentos basilares esperados para cada série neste momento atípico de retomada das aulas presenciais no nosso estado, considerando as diretrizes apresentadas pelos principais documentos norteadores do ensino e da aprendizagem na área, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) e a BNCC (CEARÁ, 2021a).





Em síntese, a construção dessa MCB foi elaborada por dois redatores que são docentes efetivos da Secretaria de Educação do Ceará, com formação inicial em Educação Física e atravessou uma análise crítica de duas docentes da mesma área com formação inicial específica na área de Educação Física e vinculadas a Seduc-CE.

Sobressai o fato de que, em paralelo da divulgação da MCB, existir também o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (CEARÁ, 2021b), que seria o documento mais próximo do que Sacristán (2013) determina como a primeira etapa do esquema de concepção do currículo, ou seja, o DCRC seria o projeto de educação e texto curricular para o Estado do Ceará. É válido ressaltar que outras secretarias de educação produziram documentos similares, dentre elas: São Paulo e Paraná.

O DCRC (CEARÁ, 2021b) preconiza ter as suas ações fundamentadas na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (1996), nas DCNEM (2018), nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) e na BNCC (2018a). Na cavidade deste assunto das divulgações curriculares que surge a inquietude deste estudo, pois a MCB seria uma decorrência desta trilha hierárquica das sistematizações curriculares que se inicia com a BNCC, atravessa o DCRC e transita de forma circunstancial para a MCB.

Dessa forma, existe a necessidade de verificação do que estava sendo proposto na BNCC do Ensino Médio, para o DCRC do Ensino Médio e o que foi implementado no MCB do Ensino Médio para a Educação Física, como saber essencial para ser acessado na área de Educação Física. A relevância acadêmica do estudo foi acompanhar *pari passu* as sistematizações curriculares para a área de Educação Física no Ensino Médio no Estado do Ceará, tendo em vista que a MCB exige esse acompanhamento para averiguar como o documento resguarda e corrobora o que preconiza no DCRC.

Sendo assim, o propósito deste estudo foi analisar a Educação Física na MCB de 2021 e sua relação com o DCRC do Ensino Médio por meio de uma análise comparativa.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem da presente investigação está em linha com a pesquisa do modelo documental. Essa proposta se diferencia da pesquisa bibliográfica. Embora ambas façam uso de documentos, o que as diferencia é a fonte dos documentos: no primeiro caso, denomina-se de fontes primárias, as quais não receberam nenhum tipo de tratamento analítico; no





segundo, as fontes são secundárias, abrangem toda bibliografia já divulgada em relação ao tema (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Torna-se cristalino que na aspiração de analisar a MCB de 2021 da Secretaria de Educação do Ceará, se fez absolutamente preciso estabelecer um estudo comparativo com o DCRC, que seria a sistematização curricular de iluminação para a MCB.

Silva (2016) observou o ressurgimento de estudos do tipo de análise comparada entre currículos, na última década do século XX, no meio acadêmico e nas investigações em história da educação, com diferentes finalidades e alinhamentos teórico-metodológicos. Dessa forma, o autor foi incisivo ao determinar que as organizações curriculares são fontes que ocupam um espaço privilegiado na reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas tidas como oficiais.

Por conseguinte, o documento principal a ser investigado foi a MCB do Ceará (CEARÁ, 2021a). Certifica-se que este material curricular está disponível digitalmente. Indica-se que a MCB analisada foi divulgada exclusivamente para a etapa do Ensino Médio.

O segundo documento examinado foi o DCRC (CEARÁ, 2021b) que igualmente ao anterior está disponível digitalmente. Assegura-se que o material explorado já contemplava a etapa do Ensino Médio no período de análise documental, ao identificar que o DCRC utilizou comportamento similar ao da BNCC, ao divulgar uma primeira versão com as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e posteriormente, do Ensino Médio.

Por ser uma proposta recente e situada na região dos professores pesquisadores do referido estudo, a MCB e o DCRC foram considerados uma eleição viável de análise curricular, oportunizando um olhar mais próximo e situado das demandas que deveriam ser abordadas no período do ensino remoto cearense.

Os procedimentos de investigação da análise documental do DCRC foram amparados na estratégia estabelecida por Martins, Ferreira Júnior e Moura (2022), estruturando inicialmente uma leitura minuciosa de todo os dois documentos, inclusive da parte que não foi relacionada propriamente à área de Educação Física para o Ensino Médio. Essa iniciativa ocorreu para compreender se existia um movimento de organização interna maior na MCB e/ou no DCRC. Posteriormente, foi realizada uma separação de fragmentos do texto em unidades de análise. As unidades de análise foram selecionadas pelo critério de serem aspectos que tornam o trabalho docente na Educação Física no Ensino Médio mais qualificado, no caso foram as seguintes: 1 – A Educação Física no DCRC e 2 – A Educação Física na MCB.





Em termos cronológicos, o período de apropriação e análise descritiva de todo o documento foi entre os meses de dezembro de 2022 a fevereiro de 2023. Os professores pesquisadores do estudo realizaram a seguinte proposta de trabalho: efetuavam estudos dos capítulos e seções de toda MCB e do DCRC, e semanalmente, marcavam reuniões virtuais para dialogar sobre apreensões, inquietudes e percepções sobre os documentos para a área da Educação Física no Ensino Médio.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor estruturar a parte mais contributiva deste manuscrito que no caso seria os achados do estudo, dividiu-se em categorias de análise que permitiu entender a MCB e o DCRC, instituindo os elementos que os distanciam e os aproximam na constituição da componente curricular Educação Física.

Acrescentando que se delimitou nesta investigação verificar os quadros em que se apresentam os aspectos que forjam a organização do trabalho pedagógico, tais como: objetos de conhecimento e competências e habilidades. Ademais, nessa vertente dos aspectos explorados, os termos como cada documento aponta esses tópicos do trabalho pedagógico são distintos, todavia, os dois documentos expressam pelo menos em seus quadros os objetos de conhecimento específicos da Educação Física e uma interface entre competência e habilidades na área desta componente curricular.

### A Educação Física na Matriz de Conhecimentos Básicos

A MCB (CEARÁ, 2021a) exhibe os seguintes aspectos em sua sistematização curricular: Nome da Componente Curricular; Série de Ensino; Pré-requisitos; Objetos de Conhecimento; Competências Específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias; Habilidades específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio; e Objetos Específicos com Detalhamento. Como torna-se visível na imagem a seguir.



**Figura 1** – Matriz de Conhecimentos Básicos

Componente Curricular:	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	Série:	<b>3º</b>	Pré-requisitos
<b>Objetos de Conhecimento: DIMENSÕES SOCIOPOLÍTICAS DAS PRÁTICAS CORPORAIS (TODOS OS OBJETOS DE CONHECIMENTO)</b>				Vide pré-requisitos de 1 a 26.
<b>Competência Específica da Área (BNCC):</b> <b>2, 3 e 6</b>	<b>Habilidades - BNCC:</b> <b>EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG604</b>			
<b>Objetos Específicos com Detalhamento:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Uso do corpo no trabalho;</li><li>- Virtualização do corpo (mídia, jogos eletrônicos, etc.);</li><li>- Padrões corporais e tecnologias de reparação dos movimentos (próteses) e potencialização do desempenho [Exemplos: substâncias químicas; roupas especiais para natação];</li><li>- Mercado do corpo e da beleza;</li><li>- Práticas de vestir e uso de uniformes hoje em dia.</li></ul>				
<b>Objetos de Conhecimento: PRÁTICAS CORPORAIS E DIVERSIDADE (TODOS OS OBJETOS DE CONHECIMENTO)</b>				
<b>Competência Específica da Área (BNCC):</b> <b>1, 3 e 5</b>	<b>Habilidades - BNCC:</b> <b>EM13LGG102, EM13LGG303, EM13LGG503</b>			
<b>Objetos Específicos com Detalhamento:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Relação entre o envolvimento com práticas corporais sistematizadas e marcadores sociais como raça, etnia, gênero, sexo, classe socioeconômica, idade, regionalidade;</li><li>- Marcas corporais produzidas e aceitas socialmente (bronzearmento, tatuagens, piercings e entre outras);</li><li>- Corpo, diferenças e deficiências.</li></ul>				

**Fonte:** Ceará (2021a).

Efetuada uma breve descrição de como a Educação Física foi organizada na MCB (CEARÁ, 2021a), revela-se que são compartilhados 13 objetos de conhecimento. Não foi possível identificar uma racionalidade interna unitária nas chamadas destes objetos de conhecimento, pois existem múltiplas características, desde pensar as Práticas Corporais e o contexto dos participantes, que de certa medida adota uma lógica ambiental e social para tratar a Educação Física, como também, um objeto de conhecimento denominado, as Práticas Corporais e os Primeiros Socorros que já segue um caminho muito particulado, que não foi sugerido nem pelos PCN's (BRASIL, 1997) e muito menos pela BNCC (BRASIL 2018a), como temática de estudo da área de Educação Física.

Observou-se que a competência específica 5 – compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento – da área de Linguagens e suas Tecnologias apareceu 12 vezes na componente Educação Física. A explicação mais razoável para essa insistência na referida competência seria a sua aproximação com a área de Educação Física, tendo em vista, que no texto que detalha essa competência cita de forma explícita a Cultura Corporal de Movimento.

Já sobre as habilidades, verificou-se que a EM13LGG101 – compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos nas diferentes linguagens (BRASIL, 2018a) - foi a mais utilizada, despontando em cinco oportunidades. Atenta-se que a repetição das



habilidades demonstra aparentemente uma baixa diversidade de habilidades que dialoguem efetivamente com a interdisciplinaridade que a área de Linguagens e suas Tecnologias preconizou na BNCC (BRASIL, 2018a), e que favoreça efetivamente a participação sistemática da Educação Física.

Essa constatação precisa ser situada, pois percebe-se que a Educação Física fica captando sua inclusão em termos como “diferentes linguagens” para justificar a sua transposição de conhecimentos. Sendo que a expressão “diferentes linguagens” permite todas as linguagens, inclusive a linguagem corporal, todavia, essa linguagem corporal precisa ser explorada e reconhecida como relevante, tais como, as linguagens escritas e orais.

Compreendemos que uma análise mais contida sobre a utilização da expressão linguagem corporal na MCB sem a devida fundamentação e posicionamento de que esse conceito se ancora, a inserção da Educação Física torna-se muito frágil e no entre-lugar (BHABHA, 2001) de ser uma linguagem que realmente se inter-relaciona com as demais linguagens e só pode ser compreendida de forma autêntica pela Educação Física, ou, um enxerto que ainda é tratado pelas demais áreas pelo viés da aptidão física e na democratização dos esportes mais populares do nosso Estado.

Outro achado que exige uma distinção sobre a MCB foi a condição particular de que em cinco oportunidades o objeto de conhecimento a ser estudado na Educação Física do Ensino Médio oferecia como pré-requisito todos os objetos de conhecimento explorados no Ensino Fundamental. A avaliação crítica deste evento se deve pela amplitude e urgência do referido objeto de conhecimento na problematização da Educação Física, como exemplo: dimensão sociocultural das Práticas Corporais. Este objeto de conhecimento se acomoda em qualquer objeto de conhecimento específico das seis Unidades Temáticas da área de Educação Física.

Aspecto digno de interesse para o presente estudo foi a opção da MCB pelas Práticas Corporais como temática basilar e problematizadora para o ensino e a aprendizagem da Educação Física no Ensino Médio. A constatação que se obtém sobre como as Práticas Corporais foi explorada na MCB ficou mais evidente no documento quando os termos dos objetos de conhecimento sugeria uma dimensão integrativa e transversal de tratamento das Práticas Corporais, tais como: a dimensão sociocultural das Práticas Corporais; Práticas Corporais e o contexto local do praticante; Práticas Corporais conscientização e respeito;







responsabilidade pessoal e social nas Práticas Corporais; Práticas Corporais e saúde coletiva; dimensão sociopolítica das Práticas Corporais; Práticas Corporais e diversidade; entre outros.

Pensando por outro ângulo de análise, a MCB ainda preservou a Educação Física nas três séries do Ensino Médio, esse fato supera a investigação empreendida por este manuscrito, todavia, se faz absolutamente preciso a referência de manutenção do componente curricular de forma obrigatória em todos as séries, semestres, bimestres, etapas, entre outras formas de organizar o ano letivo nas escolas no Ensino Médio.

Para terminar essa breve descrição da MCB, captou-se o que este documento expressou sobre o tópico denominado de "Objetos Específicos com Detalhamento". Foi possível notar que seria uma forma de apresentar os sub-temas que esse objeto de conhecimento poderia abordar, gerando uma postura mais diretiva do documento e enfatizando que esse detalhamento foi distinto dos objetos de conhecimento citados na BNCC, pois esses pontos ficam na coluna de "saberes determinados" como pré-requisitos.

### **A Educação Física no Documento Curricular Referencial do Ceará**

Analisando de forma delimitada o DCRC (CEARÁ, 2021b) o componente curricular Educação Física compartilhou 58 objetos de conhecimentos para todo o Ensino Médio. A primeira grande validação que se pode extrair sobre a Educação Física apresentada no DCRC do Ensino Médio foi que o seu compromisso está voltado para o acesso das Práticas Corporais. Vale assinalar brevemente, que existem três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: o movimento corporal, uma organização interna; e ser considerado um produto cultural (BRASIL, 2017). Essa terminologia surge por trinta vezes na matriz de Linguagem e suas Tecnologias. Sendo assim, tanto a MCB como já apresentado, como também a DCRC mantiveram o objeto de estudo compartilhado na BNCC (BRASIL, 2018a). Como compartilha-se ilustrativo na imagem a seguir.



**Figura 2** – Documento Curricular do Ceará**Competência 1**

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

<b>HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS</b>	<b>(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.</b>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>ARTE</b>	- Artes Visuais, Teatro, Dança, Música e Audiovisual; - Fundamentos conceituais das linguagens artísticas; - Correntes, gêneros e estilos artísticos.		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	- Origem e modificações das práticas corporais em função do contexto histórico, cultural, social e político.		
<b>LÍNGUAS</b>	<b>EIXOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>		
	<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMÍOTICOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMÍOTICOS</b>	<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMÍOTICA</b>
<b>LÍNGUA INGLESA</b>	- Biografias, histórias de vida, história de lugares, etc.	- Produção de textos em Língua Inglesa sobre a história da escola, dos colegas e professores .	- Sentido das palavras no texto e contexto; - Vocabulário do campo de atuação da vida pessoal (família, trabalho, etc).
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b> (EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).		

Fonte: Ceará (2021b).

A segunda exatidão que se pode extrair-se do DCRC para o Ensino Médio sobre a sua perspectiva de Educação Física foi que uma grande área da saúde precisa ser tematizada. Com base em nossa verificação a palavra saúde aparece somente em duas oportunidades. Porém, algumas expressões foram incorporadas a essa categoria, por serem historicamente tratadas como partícipes de uma abordagem voltada para a aquisição e promoção da saúde por meio das aulas de Educação Física. Aspecto que precisa ser revelado neste estudo foi a verificação de duas perspectivas que se apropriam da dimensão da saúde, uma com características mais biologicistas, como também, observou-se uma proposição mais conectada com a saúde em uma perspectiva progressista no sentido amplo de uma promoção da saúde de si e coletiva.

Em menor estágio emana uma terceira afirmação que seria relacionada aos esportes, neste mapeamento essa concepção foi verificada somente em três oportunidades por meio dos objetos de conhecimento, nas seguintes condições: valores olímpicos; iniciação esportiva; e esportes eletrônicos. Ao que tudo indica, o DCRC (CEARÁ, 2012b) para o Ensino Médio, engajou tudo que poderia ser pinçado à Unidade Temática dos esportes, a grande categoria das Práticas Corporais. Ou seja, essas três situações em que foi lembrado o esporte foi para assinalar que para além da forma de pensar o esporte por uma lógica interna e sua





devida classificação, é possível tematizá-lo também por meio destas três iniciativas apresentadas no documento.

A quarta e quinta provas do que seria a Educação Física no DCRC (CEARÁ, 2012b) para o Ensino Médio foi a averiguação de que as palavras Lazer e Corpo surgiram em dois momentos nos objetos de conhecimento. Mesmo reconhecendo que de 58 objetos de conhecimento em somente duas ocasiões essas expressões apareceram. O DCRC expõe que o Lazer e o Corpo são temáticas que devem ser abordadas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Sobre o que tangencia o Corpo, uma das escritas deste termo foi de “linguagem corporal”, que se observa como um termo muito caro para a Educação Física no Ensino Médio, e de certa forma, ser o ponto de intercessão do componente curricular com a área de Linguagens e suas Tecnologias, como já mencionado no ato de analisar este termo no documento anterior. Por reconhecer que a BNCC foi prejudicial para o tratamento de objetos de conhecimento ligados ao corpo, indica-se neste manuscrito a apropriação da proposta de Martins e Nogueira (2021) de tematizar criticamente o corpo consciente nas aulas de Educação Física.

Tal Corpo Consciente que se almeja nas aulas de Educação Física é o abordado por meio das práticas corporais como uma ação inerente das mulheres e dos homens, que se manifesta de forma afetiva, estética, ética, curiosa, epistemológica, política e rigorosa nas várias possibilidades de práticas corporais existentes, em uma intersecção entre o seu próprio Corpo Consciente e os Corpos Conscientes que o rodeiam, numa possibilidade de construção de saberes-parceiros (MARTINS; NOGUEIRA, 2021).

Por último, foram reveladas outras comprovações que poderiam ser integradas à Educação Física no Ensino Médio, tais como, os Primeiros Socorros e a Alimentação/Nutrição. Essas temáticas são julgadas como polêmicas pela própria Educação Física, pois alguns documentos curriculares negam essas temáticas como específicas do componente curricular e já existem outras matrizes curriculares que apresentam essas unidades temáticas.

A seguir, apresenta-se uma síntese da análise comparativa da MCB e DCRC do Ensino Médio:



**Quadro 1** – Análise comparativa da MCB e DCRC do Ensino Médio

<b>ASPECTOS ANALISADOS</b>	<b>MCB</b>	<b>DCRC</b>
<b>Objeto de estudo da BNCC</b>	Presente	Presente
<b>Objeto de estudo</b>	Práticas Corporais	Práticas Corporais
<b>Objeto de conhecimento</b>	13	58
<b>Competência específica da área predominante</b>	Competência 5	Competência 5
<b>Habilidade predominante</b>	EM13LGG101	EM13LGG502
<b>Objeto específico com detalhamento</b>	Presente	Ausente
<b>Pré-requisitos</b>	Presente	Ausente

**Fonte:** construção dos autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar a Educação Física na MCB de 2021 e sua relação com o DCRC do Ensino Médio por meio de uma análise comparativa. Foi possível observar que a MCB e o DCRC dialogam em alguns aspectos, dentre eles: os objetos de conhecimentos; Competência Específicas da área de linguagens e suas tecnologias; Habilidades Específicas da área de linguagens e suas tecnologias.

Por meio das análises empregadas, a quinta competência específica da área de linguagens e suas tecnologias é a mais recorrente na MCB da Educação Física. No mesmo sentido, a habilidade EM13LGG101 é a mais utilizada no decorrer do documento. Os objetos de conhecimentos, de ambos documentos, são desenvolvidos nas seis Unidades Temáticas da Educação Física.

Foi possível depreender alguns pontos de distanciamento dos documentos analisadas (DCRC e MCB): A DCRC apresenta 58 objetos de conhecimento e a MCD possui 13 objetos de conhecimento. Isso demonstra o intuito de condensação da DCRC perante os conhecimentos básicos dos estudantes durante o período pandêmico; percebe-se que os documentos apresentam “diferentes linguagens”, seja corporal, escrita e/ou oral; a temática da Saúde é tratada em perspectivas diferentes nos documentos.

A MCB avança no que tange ao “Objetos Específico com detalhamento”, pois ajuda a professora regente e ao professor regente a compreender melhor o que pode ser tratado nas respectivas turmas, diferentemente com o que ocorre na BNCC e no DCRC. É válido





ressaltar que o documento não tem o intuito de disponibilizar uma “receita de bolo”, mas o de possibilitar a ampliação do trato pedagógico interligado com o contexto escolar.

Outro elemento de destaque é que a MCB foi elaborada, obrigatoriamente, por professores da rede de ensino que estão lotados em sala de aula nos respectivos componentes curriculares. Essa política pública da Secretaria de Educação do Estado do Ceará valoriza os docentes pertencentes à rede, conseqüentemente, há uma relação mais intrínseca entre a teoria e a prática, assim como, o sentimento de pertencimento na construção dos currículos escolares.

A MCB traz em seu bojo alguns elementos problematizadores e progressistas para o ensino e a aprendizagem da Educação Física no Ensino Médio, mesmo considerando que a BNCC dificulta essas ações justas, igualitárias e democráticas, tendo em vista que utiliza as Práticas Corporais como ponto de partida na tematização crítica da área de Educação Física, ao indicar objetos de conhecimentos que pressupõem a responsabilidade pessoal e social nas Práticas Corporais, exige que não se restrinja a problematização das Práticas Corporais perante aos procedimentos e experimentações.

O estudo apresenta como fator limitante para melhor compreensão dos documentos a insipiência da discussão acerca do debate sobre a flexibilização curricular tendo como ponto de partida a BNCC, e suas implicações na produção de novos documentos curriculares que impactaram a prática pedagógica num momento de retorno as aulas.

Sugere-se que outras pesquisas possam ser realizadas para ampliação do debate em torno da temática das proposições curriculares no Estado do Ceará e de como a Educação Física é apresentada nestes documentos. O intuito foi trazer elementos em torno destas sistematizações curriculares e sua interlocução com a Educação Física para que possam ser dialogados e questionados no meio acadêmico, nas secretarias de educação dos estados e municípios; e/ou nas diversas escolas espalhadas pelo Brasil.

Entende-se que essa pesquisa pode subsidiar as discussões e as implementações de matrizes curriculares de outros estados e/ou municípios, como também uma análise nas aprendizagens a partir de currículos que se desenvolveram numa perspectiva de flexibilização curricular. É válido ressaltar que a Educação Pública Cearense é destaque a nível nacional. Isso também, perpassa pelas suas proposições curriculares.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: educação física. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017, p. 1-3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018b, seção 1, p. 21-24.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 19, de 8 de dezembro de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, Brasília, DF, 2020.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do novo ensino médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da escola**, v. 16, p. 285-293, 2022.

CEARÁ. **Matriz de conhecimentos básicos**. Secretaria de Educação do Ceará, Fortaleza, CE, 2021a.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Raphaell Moreira; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre. A tematização sobre o corpo consciente na educação física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. **Revista de educação popular**, Ed. Esp., p. 259-276, set., 2021.

MARTINS, Raphaell Moreira. A interseccionalidade do medo e da ousadia no retorno às aulas presenciais de Educação Física em tempos pandêmicos. **Revista brasileira de educação física escolar**, Ed. Esp., p. 89-105, set., 2021.

\_\_\_\_\_. Inquietudes de um professor de educação física em tempos pandêmicos, o que compreendia e não tematizava, o que não consigo compreender e o que começo a saber. **Motrivivência**, v. 34, n. 35, p. 2-16, 2022.





MOREIRA, Luiza Silva; MARTINS, Raphael Moreira; ROCHA, Hugo Paula Almeida da. Dispositivos para educação do corpo e modulação do comportamento nas aulas de educação física: ponto de vista sobre o contexto pandêmico. **Temas em educação física escolar**, v. 5, p. 2-22, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista brasileira de educação**, v. 21, p. 209-224, 2016.

**Dados do primeiro autor:**

Email: raphael.martins@ifce.edu.br

Endereço: Avenida Ouvidor Vitório Soares Barbosa, 160, Sanharão, Baturité, CE, CEP: 62760-000, Brasil.

Recebido em: 23/02/2023

Aprovado em: 16/03/2023

**Como citar este artigo:**

MARTINS, Raphael Moreira e colaboradores. A educação física na matriz de conhecimentos básicos e no documento curricular referencial do Ceará: uma análise comparativa implicada pela BNCC a partir do contexto pandêmico. **Corpoconsciência**, v. 27, e.15038, p. 1-16, 2023.





**PERFIL PROFISSIONAL E O TRABALHO COM CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MONTES CLAROS/MG E PALMAS/TO**

**THE PROFESSIONAL PROFILE AND WORK WITH THE BODY, GESTURES AND MOVEMENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN MONTES CLAROS/MG AND PALMAS/TO**

**PERFIL PROFESIONAL Y TRABAJO CON EL CUERPO, GESTOS Y MOVIMIENTOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN MONTES CLAROS/MG Y PALMAS/TO**

**Vitor Antonio Cerignoni Coelho**


<https://orcid.org/0000-0003-0999-8500> 


<http://lattes.cnpq.br/9653088120694803> 

Universidade Federal do Tocantins (Miracema, TO – Brasil)

v7coelho@yahoo.com.br

**Marta Aurora Mota e Aquino**


<https://orcid.org/0000-0002-5466-9178> 


<http://lattes.cnpq.br/9960164725410417> 

Universidade Estadual de Montes Claros (Montes Claros, MG – Brasil)

martamota2000@yahoo.com.br

**Rute Estanislava Tolocka**

<https://orcid.org/0000-0001-5831-1790> 

<http://lattes.cnpq.br/3040250213271479> 

Universidade Metodista de Piracicaba (Piracicaba, SP – Brasil)

nupemlab@gmail.com

**Resumo**

O objetivo deste estudo foi analisar o perfil profissional de professores que atuam na Educação Infantil (EI) associado à formação e capacitação recebidas para promover atividades que envolvam o campo de experiência corpo, gestos e movimentos. Foram coletados dados de uma amostra de 364 professores que atuam em Palmas (TO) e Montes Claros (MG). Verificou-se a prevalência de profissionais do gênero feminino (97,5%); predomínio da faixa etária de 30 a 49 anos (74,5%), média de experiência profissional acima de 11 anos (52,5%) e de formação com ensino superior (75%). Durante a graduação a maioria dos professores cursaram ao menos uma disciplina sobre o tema, entretanto 77% deles nunca participou de cursos de capacitação sobre o assunto, a renda média dos professores foi de três a cinco salários mínimos. Observa-se que mesmo com as recomendações da BNCC e dos outros documentos complementares à EI o perfil profissional da amostra apresenta pouca familiaridade com o tema corpo, gestos e movimentos indicando a necessidade de ações e saberes interdisciplinares.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Perfil Profissional; Corpo, Gestos e Movimentos.

**Abstract**

The objective of this study was to analyze the professional profile of teachers who work in Early Childhood Education (ECE) associated with the education and training received to promote activities that involve the field of body experience, gestures and movements. Data were collected from a sample of 364 teachers who work in Palmas (TO) and Montes Claros (MG). There was a prevalence of female professionals (97.5%); predominance of the age group from 30 to 49 years (74.5%), average of professional experience over 11 years (52.5%) and training with higher education (75%). During graduation most teachers attended at least one discipline on the subject, however 77% of





them never participated in training courses on the subject, the average income of teachers was three to five minimum wages. It is observed that even with the recommendations of the BNCC and other complementary documents to the ECE, the professional profile of the sample shows little familiarity with the theme body, gestures and movements, indicating the need for interdisciplinary actions and knowledge.

**Keywords:** Child Rearing; Professional profile; Body, Gestures and Movements.

### Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar el perfil profesional de docentes que actúan en Educación Infantil (EI) asociado a la formación y formación recibida para promover actividades que involucren el campo de la experiencia corporal, los gestos y los movimientos. Los datos fueron recolectados de una muestra de 364 profesores que actúan en Palmas (TO) y Montes Claros (MG). Hubo un predominio de mujeres profesionales (97,5%); predominio del grupo de edad de 30 a 49 años (74,5%), promedio de experiencia profesional mayor de 11 años (52,5%) y formación con estudios superiores (75%). Durante la graduación, la mayoría de los docentes cursó al menos una disciplina sobre el tema, sin embargo el 77% de ellos nunca participó de cursos de capacitación sobre el tema, el ingreso promedio de los docentes fue de tres a cinco salarios mínimos. Se observa que aún con las recomendaciones de la BNCC y otros documentos complementarios a la IE, el perfil profesional de la muestra muestra poca familiaridad con el tema cuerpo, gestos y movimientos, indicando la necesidad de acciones y conocimientos interdisciplinarios.

**Palabras clave:** Crianza del Niño; Perfil profesional; Cuerpo, Gestos y Movimientos.

## INTRODUÇÃO

Na década de 1990 três importantes documentos passaram a ser fundamentais para a estruturação, organização e desenvolvimento da primeira etapa da educação básica brasileira, a Educação Infantil, foram eles: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – BRASIL, 1996) e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI – BRASIL 1998).

Na época, esses documentos, estabeleceram três pilares fundamentais para a Educação Infantil brasileira. O primeiro deles, com respeito a necessidade social de atendimento às crianças até cinco anos de idade com prioridade para cuidar e educar. O segundo com base na promoção do desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos (físico, psicológico, intelectual e social). E o terceiro foi a indispensável relação no processo de ensino-aprendizagem por meio das brincadeiras e do movimento corporal.

Muito antes desses documentos, Piaget (1972) destacou a necessidade do brincar e do movimento para o desenvolvimento infantil afirmando ser o movimento a gênese da inteligência humana, isto significa, que quanto mais uma criança se movimentar mais estímulos neurais ela terá e mais funções cognitivas serão ativadas e experienciadas por elas.

O intrigante nesse cenário é que o cotidiano da Educação Infantil brasileira continua contrariando essas fundamentações. Ao observar as atividades realizadas pelas crianças nas escolas infantis nos deparamos com um ambiente que, frequentemente, restringe as possibilidades de movimento e brincadeira das crianças, exigindo desde cedo corpos quietos, calados, controlados e passivos, além disso, não há uma preocupação com o pleno





desenvolvimento dessas crianças embora os documentos deixem claramente explícito essa necessidade (SAYÃO, 2008; IZA; MELLO 2009; STAVISKI et al., 2013; COELHO et al., 2021).

Nesse sentido, será que estamos respeitando os documentos que garantem o desenvolvimento integral e de qualidade as crianças brasileiras por meio das manifestações lúdicas e corporais?

Em torno dessa questão levantamos dois apontamentos: o primeiro em relação aos documentos mais recentes da educação infantil brasileira, a Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI – BRASIL, 2010) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2018) e o segundo refere-se ao preparo profissional neste nível de ensino.

As DCNEI e a BNCC preservam que o pilar fundamental do processo de ensino das crianças pequenas perpassa o desenvolvimento integral por meio das brincadeiras e interações, a BNCC destaca e reforça esse tema descrevendo que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil estão baseados no conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. E todo esse processo ocorrerá por meio dos cinco campos de experiências: 1 - O eu, o outro e o nós; 2 - Corpo, gestos e movimentos; 3 - Traços, sons, cores e formas; 4 - Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5 - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Desta forma, destaca-se nesse estudo como um dos elementos mediadores e potencializadores para alcançar e estimular o desenvolvimento integral das crianças o campo número 2 (Corpo, gestos e movimentos), que por meio de atividades lúdicas prazerosas possibilitam a exploração do mundo, dos objetos, do conhecimento e das habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento humano.

A relação entre as experiências corporais e os benefícios associados às funções cognitivas (PORANEN-CLARK et al., 2015), motoras (STODDEN et al., 2008) e habilidades sociais das crianças (CLEARFIELD, 2011) retratadas pela ciência reforçam a importância do professor conhecer, reconhecer e oferecer essas atividades no cotidiano do ensino infantil.

O corpo, gestos e movimentos devem ser prioritários no processo de ensino e na garantia do pleno desenvolvimento infantil, como observado por Iza e Mello (2009), Guirra e Prodócimo (2010) e Coelho e colaboradores (2018). Entretanto, pouco se sabe sobre a capacitação específica recebida por profissionais que atuam no ensino infantil para propiciar essas experiências às crianças pequenas. O que também se torna necessário argumentar sobre esse processo de formação profissional que ocorre na educação infantil.





A formação do professor primário no Brasil tem origem, em 1833 com a Escola Normal de Niterói – RJ. Nessa época, a formação era exclusivamente masculina e somente no século XX, a mulher começava a frequentar a escola graças ao avanço do capitalismo e à necessidade de qualificar a mão de obra (PIMENTA, 1990).

Deste momento em diante as mulheres passaram a frequentar a Escola Normal a fim de se prepararem para o destino de “ser mãe”, o que influenciaria claramente no currículo e conteúdo dessa escola. Logo, essa profissão passa a requerer mais uma “vocação” do cuidado com crianças e uma formação profissional de fato.

Entre as décadas de 1960 a 1970, houve uma expansão no processo de formação dos professores, com a Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971), a denominação da formação de professores tornou-se habilitação no Magistério, incluída pela reforma do 2º grau. Na década de 1990, a LDB, em seu artigo 62, passou a exigir que, para a atuação na educação básica (ensino infantil e os cinco primeiros anos do fundamental), o docente deveria ter nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena ou nível médio na modalidade Normal.

Um dos pontos fundamentais dos artigos 61 e 62 da LDB era a ligação com a meta 15 do Plano Nacional de Educação frente a uma política nacional de formação e capacitação de professores. Mesmo com essas novas determinações a quantidade de professores sem habilitação e a disparidade regional da formação inicial e continuada dos professores da educação básica ainda é elevada (MARFAN, 2001).

Porém, é necessário ressaltar que o processo de formação docente deve ser contínuo, pois contínuas também são as mudanças pelas quais a sociedade passa ao longo do tempo, o que gera a necessidade de profissionais capacitados para as demandas que surgem nesta etapa de ensino.

Assim, o objetivo deste estudo foi analisar o perfil profissional de professores que atuam na Educação Infantil associado à formação e capacitação recebidas para promover atividades que envolvam o campo de experiência corpo, gestos e movimentos.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo de campo em duas cidades brasileiras, Palmas – TO e Montes Claros – MG. Estas cidades foram escolhidas por se tratar de municípios situados em macrorregiões diferentes e que apresentam Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) equiparados, com taxa de 0,78 e 0,77, respectivamente (IBGE, 2016).





Participaram do estudo 364 profissionais, escolhidos aleatoriamente, que atuavam na rede municipal de EI, sendo 197 da cidade de Palmas – TO e 167 do município de Montes Claros – MG. O estudo foi aprovado por um Comitê de Ética e Pesquisa com pareceres 70/2014 e 105/2015. Em consonância com os aspectos éticos, segundo as portarias 196/96 e 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as pessoas participantes do estudo foram informadas dos procedimentos a serem seguidos e deram seu consentimento livre esclarecido por escrito.

Para a coleta de dados foi feita uma reunião com os gestores das Secretarias de Educação dos dois municípios e, posteriormente, uma reunião com os professores que receberam os formulários e foram instruídos quanto ao preenchimento, iniciando-se pelo termo de consentimento. Depois foram orientados a preencher a ficha social com as informações pessoais (gênero, ano de nascimento, escolaridade, tempo de experiência profissional, cidade em que trabalha, cursos realizados e renda familiar).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A média dos resultados das duas regiões, tendo-se em vista os fatores selecionados para análise, mostra um grupo majoritariamente feminino (97,5%), com média de idade de 41,5 anos e experiência profissional de 13 anos. A maioria dos profissionais (75%) tem ensino superior. A maior parte (77%) deles, mesmo depois de concluído a graduação, nunca fez curso sobre o desenvolvimento motor infantil ou assuntos ligados ao movimento na infância. Quanto à renda dos professores, nas duas regiões pesquisadas, a maioria recebe entre R\$ 2.364,00 e R\$ 4.727,00, como pode ser visto na tabela 1.



**Tabela 1 – Perfil Profissional dos municípios de Montes Claros e Palmas**

		<b>Montes Claros (n 167)</b>	<b>Palmas (n 197)</b>
<b>Gênero</b>	Masculino	1% (1)	4% (8)
	Feminino	99% (166)	96% (189)
<b>Idade</b>	Até 29 anos	6% (10)	9% (17)
	Entre 30 e 39 anos	26% (43)	46% (91)
	Entre 40 e 49 anos	47% (78)	30% (60)
	Acima de 49 anos	21% (36)	15% (29)
<b>Experiência Profissional</b>	≤ 5 anos	17% (29)	33% (66)
	Entre 6 e 10 anos	18% (30)	27% (53)
	≥ 11 anos	65% (108)	40% (78)
<b>Escolaridade</b>	Sem Graduação	2% (4)	22% (44)
	Pedagogia	54% (90)	55% (113)
	Normal Superior	19% (32)	2% (4)
	Educação Física	2% (3)	1% (2)
	Outras Graduações	4% (8)	12% (23)
	Pós-Graduação	18% (30)	8% (15)
<b>Disciplina na graduação sobre corpo, gestos e movimentos</b>	Não lembra	21% (35)	24,5% (48)
	Nenhum Semestre	14% (24)	26,5% (52)
	Um semestre	28% (47)	27% (53)
	Mais que um semestre	37% (61)	22% (44)
<b>Curso de capacitação sobre corpo, gestos e movimentos</b>	Sim	23% (39)	23% (46)
	Não	77% (128)	77% (151)
<b>Renda Familiar</b>	Até R\$ 998,00	0,5% (1)	0,5% (1)
	Entre R\$ 999,00 e R\$ 2.498,00	35% (58)	32% (63)
	Entre R\$ 2.499,00 e R\$ 4.998,00	43% (72)	44% (86)
	Entre R\$ 4.999,00 e R\$ 7.998,00	17,5% (29)	18% (36)
	R\$ 7.999,00 ou mais	4% (7)	5,5% (11)

**Fonte:** construção dos autores.

A amostra representada nessa pesquisa segue os padrões nacionais (96%) quanto a prevalência do gênero feminino atuando na Educação Infantil, tanto na região de Palmas (96%) quanto na região de Montes Claros (99%) (CRUZ; MONTEIRO, 2021). Esse resultado nos leva a recordar sobre a perspectiva histórica do processo de constituição das creches e pré-escolas e a função das mulheres nessas instituições, conforme Rosemberg (2001) a atuação dessas mulheres estava voltada para a função materna, e o cuidado, segurança, afeto, higiene e alimentação eram os atributos principais das mães que lutavam por um lugar para deixarem os seus filhos enquanto elas trabalhavam.



De acordo com Rabelo e Martins (2003) a feminização no magistério não se restringe ao aspecto quantitativo das mulheres que, com o passar do tempo, aumentou nos âmbitos educacionais, mas também à concepção da profissão docente na sociedade que está sempre associada às características femininas e, por isso, sendo cada vez mais desvalorizada.

Dessa forma, vale refletir sobre o início da feminização do magistério, para que se entendam as suas consequências sociais nos dias de hoje. Sabe-se que a educação, durante muito tempo, foi uma função estritamente masculina: os alunos eram do sexo masculino e o ensino era exercido primordialmente por religiosos (padres, como os jesuítas) e por homens que estudavam e eram contratados como tutores pelas pessoas com melhores condições financeiras. Somente após a Revolução Francesa, com a ascensão da burguesia, as mulheres passam a assumir o seu "papel social" na educação dos filhos (FREITAS, 2000).

Porém, a entrada das mulheres no magistério não impediu as discriminações de gênero na escola. Essas discriminações já se encontravam arraigadas na instituição escolar, e mudar tal situação não dependia somente da aceitação da mulher como docente. Usando do falso discurso da igualdade dos gêneros, como consequência da entrada das mulheres no magistério desqualificou e desvalorizou-as limitando suas qualidades profissionais, invocando um papel feminino, um suposto "dom" de um comportamento emocional e moral, por vezes inadequados às outras funções públicas.

Como esse "dom" era considerado inadequado para outras funções do âmbito público, as mulheres ficaram restritas à esfera privada, simplesmente pelo fato de terem nascido mulheres e terem o poder de gerar a vida (ARCE, 2001). Com o passar do tempo, depois de lutas e enfrentamentos, as mulheres passaram a conquistar espaço e valorização profissional que antes constituíam privilégio dos homens.

A feminização da Educação Infantil é uma das consequências do afastamento dos professores do sexo masculino nessa fase escolar. As mulheres passaram a ocupar esse espaço de trabalho, preparadas por escolas que visavam muito mais a manutenção de princípios morais conservadores do que a profissionalização das mulheres-professoras. Nesse sentido, o caráter missionário e vocacional do trabalho feminino na esfera pública foi sendo internalizado pela sociedade, o que causou uma neutralização e desqualificação do trabalho feminino, caracterizando-o como um não trabalho, o que interferiu sobremaneira nas relações de trabalho dessas mulheres, impedindo-as de construírem uma identidade profissional valorizada.





Entretanto, a desvalorização e a discriminação de professores não ocorrem só entre a mulheres que atuam no ensino infantil, homens e mulheres professores ainda sofrem as consequências histórico-culturais impostas pela sociedade e que refletem em sua formação profissional, ainda precária, que não atendem em termos de conhecimento e eficácia às demandas educacionais solicitadas pela atual sociedade globalizada.

A questão da prevalência feminina na Educação Infantil está associada à idade das professoras, sendo possível observar o número reduzido de jovens atuando como professores na Educação Infantil, já que a porcentagem apresentada em Palmas foi de 9% e, em Montes Claros, apenas de 6%. A presença de professores jovens na Educação Infantil e na Educação Básica vem diminuindo na mesma velocidade que a profissão de professor perde espaço e não é mais valorizada pela sociedade brasileira (GATTI, 2016). Entre os professores participantes, há prevalência daqueles que possuem mais tempo de experiência profissional (11 anos ou mais), tanto em Palmas, como em Montes Claros, com percentuais 40% e 65%, respectivamente.

No que se refere ao nível de escolaridade dos professores pesquisados, a maioria conta com nível superior. Poucos são os que contam com a pós-graduação (especialização ou mestrado), somente 8% em Palmas e 18% em Montes Claros. Embora a legislação indique a atuação de professores com diferentes licenciaturas, nas duas cidades houve predominância de profissionais graduados em Pedagogia, sendo 55% em Palmas e 54% em Montes Claros. Os que cursaram Normal Superior foram 2% em Palmas e 19% em Montes Claros. Foram encontrados também 1% de profissionais da Educação Física em Palmas e 2% em Montes Claros. Houve ainda 31 profissionais com outra graduação, sendo 12% em Palmas e 4% em Montes Claros.

Os dados de formação superior deste estudo, com 77% dos profissionais licenciados superam a média nacional na Educação Infantil que corresponde a 65% e acompanha os valores dos estados de referência, sendo Tocantins com 75,5% e Minas Gerais com 79,5% e, em relação à renda média familiar dos professores, a maioria apresenta rendimento de três a cinco salários mínimos, como também apontados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa quanto aos rendimentos médios nacionais de professores da educação básica brasileira (CRUZ; MONTEIRO, 2021).

Com relação ao tópico que versava sobre o professor ter realizado alguma disciplina que tratasse de assuntos voltados para o corpo, gestos e movimentos, os resultados





revelam que em Palmas mais da metade (51%) não se lembra ou nunca participou de nenhuma disciplina sobre este assunto. No entanto, em Montes Claros, a maior parte dos professores (65%) respondeu ter tido uma ou duas disciplinas que trabalharam o assunto em questão durante sua formação.

Acrescenta-se que, em relação ao contato com disciplinas e teorias que abordem o corpo, gestos e movimentos voltados para o desenvolvimento integral das crianças, existem professores que não se lembram dessas abordagens, os que não foram contemplados em sua formação com tais disciplinas curriculares e ainda aqueles que tiveram contato com o assunto em um curto período de tempo (um semestre), o que não garante uma formação adequada.

Estudos como, o de Carvalho, Coelho e Tolocka (2016), Coelho e colaboradores (2018) e Coelho, De Marco e Tolocka (2019) que também investigaram o conhecimento, a percepção e até a oferta de atividades de professores da EI quanto a temas relacionados ao desenvolvimento infantil, práticas corporais, jogos, brincadeiras e inclusão observaram a dificuldade que os profissionais do ensino infantil têm em lidar com esses assuntos e a falta de valorização dessas atividades junto às crianças mesmo que esses tópicos estejam descritos e garantidos na BNCC.

A desvalorização quanto a temas voltados para o corpo, gestos e movimentos é reforçada na pesquisa ao observarmos que 77% dos participantes, nas duas regiões, responderam nunca ter participado de qualquer curso de capacitação que abordasse a temática. Mesmo que os profissionais não tenham sido contemplados em seus currículos de formação pedagógica, é de responsabilidade das secretarias e das próprias instituições promoverem capacitações que estejam relacionadas aos campos de experiência da BNCC como uma demanda atual nas políticas públicas em instituições infantis brasileiras.

Vale ressaltar que tanto os professores mais experientes como os mais jovens, formados recentemente, apontaram não ter participado de capacitações com algum tema relacionado a corpo, gestos e movimento, o que evidencia a preocupação de pesquisadores quanto às mudanças na formação inicial e continuada que a própria BNCC deveria provocar nos cursos de licenciatura em todo o país, mas isso não está acontecendo, os estudos alertam que na EI a necessidade da formação continuada deve estar vinculada aos desafios e práticas pedagógicas oriundas do espaço escolar em integração constante com diferentes saberes e intimamente orientada às crianças (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019; BARBOSA; SANTOS BERNARDI, 2022).







De acordo com Gatti (2010) e Kramer (2013), a falta de conhecimento dos professores, a falta de inserção nos currículos de licenciatura e a falta de formação continuada quanto às teorias do desenvolvimento infantil prejudicam a compreensão de temas específicos voltados para a infância. Uma das consequências desse processo refere-se a falta de atividades que representem os campos de experiências da BNCC em especial corpo, gestos e movimentos.

Outro aspecto que se possa inferir, principalmente pós-pandemia, refere-se ao avanço de problemas associados à saúde e ao crescimento e desenvolvimento infantil como sedentarismo e obesidade, o que pode ser considerado como uma dupla pandemia. De acordo com as Nações Unidas em 2017 mais de 250 milhões de crianças até cinco anos não atingiram o potencial ideal de desenvolvimento (BLACK et al., 2017; BRITTO et al., 2017); segundo a Organização Mundial de Saúde (*World Health Organization – WHO*, 2019) em 2025 haverá cerca de 75 milhões de crianças obesas no mundo; e o comportamento sedentário em crianças pequenas tem aumentado drasticamente seja em casa ou na escola, conforme Alonso-Martínez e colaboradores (2021).

Uma forma de combater esses problemas é justamente orientando e ofertando atividades relacionadas ao campo de experiência corpo, gestos e movimentos, temas transversais requerem atenção e encontram-se descritos na BNCC.

Outro fator limitante ao processo de qualificação docente está relacionado a renda familiar dos professores, a maioria dos participantes indicou uma renda de três a cinco salários mínimos, como também foi apontado pelos dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (CRUZ; MONTEIRO, 2021).

Segundo Gatti e colaboradores (2010) e Barbosa (2014) os baixos salários contribuem para afastar os profissionais qualificados do serviço da docência, muitos professores abandonam a docência por outras carreiras mais rentáveis em busca de valorização profissional, a falta de interesse e a desmotivação cercam os que continuam e se submetem a má remuneração e as más condições de trabalho.

O perfil profissional da amostra demonstra pouca familiaridade com esses temas retratando a necessidade de valorizar e oferecer atividades do campo de experiência corpo, gestos e movimentos diárias para as crianças na Educação Infantil, além de estratégias de capacitação docente e ampliação do debate de equipes e saberes interdisciplinares para atuar na Educação Infantil.





Uma estratégia que pode colaborar com esse cenário é a presença e a integração da Educação Física, não como uma disciplina específica e unilateral na Educação Infantil, mas como uma mediadora, colaboradora e cooperadora de ações e saberes interdisciplinares que podem potencializar o trabalho realizado junto às crianças nos campos de experiência destacados na BNCC, em especial, corpo, gestos e movimentos.

Outro fator que justifica essa cooperação diz respeito às inúmeras dificuldades e confusões na oferta, no tempo de execução e no processo de ensino das atividades corporais para as crianças pequenas, sem relação direta com os projetos pedagógicos da escola e o próprio desenvolvimento integral (TOLOCKA, 2015). Embora, o acolhimento e a necessidade dessas manifestações corporais, tenham sido destacados nos RCNEI e também entre as propostas pedagógicas das DCNEI, ressaltando a importância do movimento corporal na vida das crianças, isso ainda se encontra distante da realidade escolar.

A partir desse ponto, Martins e Mello (2019) esclarecem que embora a Educação Física seja um componente curricular obrigatório da educação básica, ela não está concretizada na dinâmica curricular da Educação Infantil, ou seja, o currículo da Educação Infantil não é disciplinar como no fundamental e médio. Com isso, a organização curricular da Educação Infantil encontra-se pautada pela integração de diferentes linguagens, campos de experiências e saberes.

Por outro lado, Mello e colaboradores (2021) relatam que é exatamente nessa integração de saberes e práticas sociais formativas que a Educação Física se insere na Educação Infantil a partir das competências voltadas para o corpo e o movimento, os jogos e as brincadeiras fundamentais para o conhecer, o aprender, o explorar e o experimentar das crianças na Educação Infantil valorizando seu desenvolvimento integral e sua produção cultural. E são exatamente esses conteúdos/ competências que não aparecem retratados nessa pesquisa em cursos de pedagogia, o que mais uma vez exemplifica a salutar necessidade de integração de saberes voltados para o ser criança.

Destarte, não pode haver espaço para a fragmentação do conhecimento na Educação Infantil, essa etapa da educação básica é hoje a que mais se aproxima de um laboratório ou de um experimento interdisciplinar real que integra Pedagogia, Educação Física, Artes, Música, Matemática, Línguas Estrangeiras, entre outras para promover o cuidar e educar, o aprender e se desenvolver, o explorar e o criar das crianças.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo analisar o perfil profissional de professores que atuam na Educação Infantil associado à formação e capacitação recebidas para promover atividades que envolvam o campo de experiência corpo, gestos e movimentos, posto que os documentos advindos da educação infantil (ECA, LDB, RCNEI, DCNEI e BNCC) orientam, recomendam e determinam uma atenção especial às questões da saúde e do desenvolvimento infantil, principalmente relacionadas à necessidade da criança realizar tais práticas durante o processo de ensino.

Observa-se que o perfil profissional da amostra apresenta pouca familiaridade com esses temas e outros fatores limitantes que influenciam a formação, a capacitação e consequentemente as propostas e práticas pedagógicas diárias com as crianças da Educação Infantil, além disso, é urgente a vinculação dessas ações e estratégias com a BNCC, os campos de experiências e prática exitosas na infância.

A Educação Infantil deve incentivar a potencialização do desenvolvimento infantil por meio do trabalho interdisciplinar, da integração dos saberes, da resolução de problemas essencialmente dirigidos ao local de atuação no qual professores de diferentes áreas, incluindo a Educação Física, podem juntos oferecer atividades voltadas para o corpo, gestos e movimentos para as crianças.

Nesse sentido, a Educação Física pode ser uma tutora do trabalho com essas atividades promovendo e incentivando toda a comunidade escolar, pais, gestores e professores a se envolverem com o movimento. A função de organizar cursos e capacitações também pode ser compartilhada entre os professores com a colaboração e troca de experiência entre os docentes.

Além disso, reforça-se o debate de inclusão de temas e de profissionais que abordem conteúdos voltados para o pleno desenvolvimento humano nas escolas infantis desde os cursos de graduação (formação inicial), relacionando com as proposições atuais da agenda 2030 (um plano de ação universal estabelecido pelas Organizações das Nações Unidas que reuni 17 objetivos de desenvolvimento sustentável para fortalecer a paz e a liberdade no planeta) e das organizações internacionais (como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; Organização Mundial da Saúde – OMS; e a Organização Internacional do Trabalho – OIT, órgãos que defendem o desenvolvimento econômico e social da humanidade) recomendando a necessidade de uma educação para





todos, erradicação da miséria, promoção de saúde e bem estar social e diminuição das desigualdade entre classes. Isso se faz com ampliação de recursos, investimentos em formação e capacitação, mudança curricular, planejamento de ações preventivas e participação social envolvendo governos, escolas, famílias e comunidades.

Em certa medida, isso parece complexo, mas não podemos negar a necessidade que a sociedade, em especial a educação, tem em construir pontes, criar uma rede de significações para atingir essas metas. Urge a necessidade dos atores sociais e educacionais superarem seus “locus individuais” abrindo caminhos para dialogar, mediar, narrar, mapear e projetar um futuro coletivo melhor para as crianças da educação infantil brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO-MARTÍNEZ, Alicia e colaboradores. Physical activity, sedentary behavior, sleep and self-regulation in Spanish preschoolers during the COVID-19 lockdown. **International journal of environmental research and public health**. v. 18, n. 2, p. 693, 2021.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & sociedade**, v. 22, p. 251-283, 2001.

BARBOSA, Andreza. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação e realidade**, v. 39, p. 511-532, 2014.

BARBOSA, Marta Cristina; DOS SANTOS BERNARDI, Luci. Formação continuada na educação infantil: a escola é o locus. **Retratos da escola**, v. 16, n. 36, p. 1031-1050, 2022.

BLACK, Maureen e colaboradores. Early childhood development coming of age: science through the life course. **The lancet**. v. 389, n. 10064, p. 77–90, 2017.

BRASIL. **Estatuto da criança e adolescente**. Brasília, DF: Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2009.





\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular:** ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 outubro 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei no Lei n.º 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRITTO, Pia e colaboradores. Nurturing care: promoting early childhood development. **The Lancet**, v. 389, n. 10064, p. 91-102, 2017.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 170-185, 2019.

CARVALHO, Alexandre Freitas; COELHO, Vitor Antonio Cerignoni; TOLOCKA, Rute Estanislava. Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. **Educação e pesquisa**, v. 42, p. 713-726, 2016.

CLEARFIELD, Melissa. Learning to walk changes infants' social interactions. **Infant behavior & development**, v. 34, n. 1, p. 15-25, 2011.

COELHO, Vitor Antonio Cerignoni e colaboradores. (Des) valorização da atividade física na pré-escola por professores. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 40, p. 381-387, 2018.

COELHO, Vitor Antonio Cerignoni; DE MARCO, Ademir; TOLOCKA, Rute Estanislava. Marcos de desenvolvimento motor na primeira infância e profissionais da educação infantil. **Revista brasileira de educação física e esporte**. v. 33, p. 5-12, 2019.

COELHO, Vitor Antonio Cerignoni e colaboradores. O brincar e se movimentar na educação infantil: reflexões sobre a legislação, os documentos oficiais e a prática pedagógica na escola. **Humanidades & inovação**, v. 8, n. 32, p. 155-170, 2021.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Orgs.). **Anuário brasileiro da educação básica.** Todos pela Educação. São Paulo: Moderna, 2021.

FREITAS, Maria Teresa (Org.). **Memória de professoras:** história e histórias. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2000.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete e colaboradores. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & pesquisas educacionais**, n. 1, p. 139-209, 2010.

GATTI, Bernardete. Formação de professores: perspectivas. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Org.). **Profissão de professor:** cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2016.





GUIRRA, Frederico Jorge Saad; PRODÓCIMO, Elaine. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, p. 708-713, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **Cidades**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.ibg.gov.br/cidades/default.php>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

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.

KRAMER, Sonia. Por uma educação infantil de qualidade. **Nuevamérica**, v. 138, p. 4-21, 2013.

MARFAN, Marial Almeida (Org.). Ministério da Educação. CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, 2001. **Anais...** Brasília, DF: MEC/ SEF, 2001.

MARTINS, Rodrigo Del Rio; MELLO, André da Silva. Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras. **Humanidades & Inovação**, v. 6, p. 160-172, 2019.

MELLO, André da Silva e colaboradores. Da inserção à legitimação: dilemas e perspectivas da educação física com a educação infantil. **Revista didática sistêmica**, v. 23, n.1, p. 9-15, 2021.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971.

PIMENTA, Selma Garrido. **Funções Sócio-históricas da formação de professores da 1ª a 4ª série do 1º grau**. São Paulo: Loyola, 1990.

PORANEN-CLARK, Taina e colaboradores. Infant motor development and cognitive performance in early old age: the Helsinki Birth Cohort Study. **AGE**, v. 37, n. 3, p. 9785-9793, 2015.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2010. **Anais...** Uberlândia, MG, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.

SAYÃO, Deborah Thomé. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista eletrônica de educação**, v. 2, n. 2, p. 92-105, 2008.

STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 35, p. 113-128, 2013.





STODDEN, David e colaboradores. A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: an emergent relationship. **Quest**, v. 60, p. 290-306, 2008.

TOLOCKA, Rute Estanislava. Educação infantil: euforia e desenvolvimento integral. In: MAFRA, Jason Ferreira; BATISTA, Jose Carlos de Freitas; BAPTISTA, Ana Maria Haddad (Orgs.). **Educação básica**: concepções e práticas. São Paulo: BT Acadêmica, 2015.

WHO. World Health Organization. **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age**. 2019. Disponível em: <<https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

**Dados do primeiro autor:**

Email: v7coelho@yahoo.com.br

Endereço: Avenida Lourdes Solino, s/ n, Setor Universitário, Miracema, TO, CEP 77650-000, Brasil.

Recebido em: 28/02/2023

Aprovado em: 27/03/2023

**Como citar este artigo:**

COELHO, Vitor Antonio Cerignoni; MOTA E AQUINO, Marta Aurora; TOLOCKA, Rute Estanislava. Perfil profissional e o trabalho com corpo, gestos e movimentos na educação infantil de Montes Claros/MG e Palmas/TO. **Corpoconsciência**, v. 27, e. 15074, p. 1-16, 2023.





## **BNCC E A INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA POTENCIALIDADE PARA OS ANOS INICIAIS DA APRENDIZAGEM**

**BNCC AND BODILY-KINESTHETIC INTELLIGENCE IN PHYSICAL EDUCATION: A POTENTIALITY FOR THE EARLY YEARS OF LEARNING**

**BNCC E INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICO EN EDUCACIÓN FÍSICA: UNA POTENCIALIDAD PARA LOS PRIMEROS AÑOS DE APRENDIZAJE**

**Maria Clara Rabelo Jaime**


<https://orcid.org/0000-0002-7525-4908> 


<http://lattes.cnpq.br/2855163686570437> 

Universidade Federal do Paraná (Curitiba, PR – Brasil)

[mariarabelo@ufpr.br](mailto:mariarabelo@ufpr.br)

**Soraya Correa Domingues**

<https://orcid.org/0000-0001-7486-8425> 

<http://lattes.cnpq.br/0780819736971992> 

Universidade Federal do Paraná (Curitiba, PR – Brasil)

[correadomingues@ufpr.br](mailto:correadomingues@ufpr.br)

### **Resumo**

O objetivo da pesquisa foi analisar a possibilidade de estimular a inteligência corporal-cinestésica através das 27 habilidades da BNCC para a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. Metodologicamente, essas habilidades foram categorizadas em 3 eixos que partem de estudos sobre a inteligência corporal-cinestésica: (1) Propostas com verbos de ação para apresentação de saberes e experimentação das práticas corporais; (2) Práticas que despertam o interesse corporal por diferentes estratégias; e (3) que oportunizem a continuidade progressiva de saberes. Os resultados apresentam que é possível desenvolver essa inteligência através da BNCC, mas esse trabalho pode ser qualificado ao ampliar comandos e preocupações sobre as manifestações do corpo; organizar as unidades temáticas de modo semelhante; utilizar temas geradores, discussões e diferentes linguagens; e estruturar uma proposta contínua entre conteúdos e blocos. Desse modo, as habilidades da BNCC se tornam potencialidades que valorizam a educação física e suas práticas corporais.

**Palavras-chave:** Habilidades; Educação Física; Inteligência Corporal-Cinestésica.

### **Abstract**

The objective of the research was to analyze the possibility of stimulating bodily-kinesthetic intelligence through the 27 BNCC skills for physical education in the early years of elementary school. Methodologically, these skills were categorized into 3 axes that begin from studies on body-kinesthetic intelligence: (1) Proposals with action verbs for the presentation of knowledge and experimentation of body practices; (2) Practices that arouse bodily interest in different strategies; and (3) that provide opportunities for the progressive continuity of knowledge. The results feature that it is possible to develop this intelligence through the BNCC, but this work can be qualified by expanding commands and concerns about the manifestations of the body; organize the thematic units in a similar way; use generative themes, discussions and different languages; and structure a continuous proposal between contents and blocks. Thus, BNCC skills become potentialities that value physical education and its body practices.

**Keywords:** Skills; Physical Education; Kinesthetic Bodily-Intelligence.

### **Resumen**





El objetivo de la investigación fue analizar la posibilidad de estimular la inteligencia corporal-cinestésico a través de las 27 habilidades del BNCC para la educación física en los primeros años de la escuela primaria. Metodológicamente, estas habilidades se categorizaron en 3 ejes que parten de estudios sobre inteligencia corporal-cinestésica: (1) Propuestas con verbos de acción para la presentación del conocimiento y la experimentación de las prácticas corporales; (2) Prácticas que despiertan interés corporal en diferentes estrategias; y (3) que brinden oportunidades para la continuidad progresiva del conocimiento. Los resultados muestran que es posible desarrollar esta inteligencia a través del BNCC, pero este trabajo puede ser calificado mediante la expansión de comandos y preocupaciones sobre las manifestaciones del cuerpo; organizar las unidades temáticas de manera similar; utilizar temas generativos, discusiones y diferentes idiomas; y estructurar una propuesta continua entre contenidos y bloques. Así, las habilidades de BNCC se convierten en potencialidades que valoran la educación física y sus prácticas corporales.

**Palabras clave:** Habilidades; Educación Física; Inteligencia Corporal-Cinestésico.

## INTRODUÇÃO

O conceito de inteligência é explicado por diferentes teorias, não havendo consenso sobre sua definição entre a comunidade acadêmica científica (ROAZZI; SOUZA, 2002). Desse modo, diversos autores apresentam opiniões e propostas controversas acerca dessa temática. Em 1994, Howard Gardner publica sua teoria na qual as pessoas apresentam diferentes inteligências que podem ser exploradas e desenvolvidas de modo individual e são identificadas pelo localizacionismo cerebral (GARDNER, 1994). Nessa conjuntura, demandam estímulos diferentes e utilizam formas distintas de expressão se desenvolvendo por meio de habilidades específicas. Sob esse viés, o termo inteligência passaria a expressar um adjetivo, uma maneira de rotular nossas ações mediante um fenômeno, e não uma capacidade inata do indivíduo (OLIVEIRA-CASTRO; OLIVEIRA-CASTRO, 2001).

Para Nista-Piccolo e colaboradores (2014), o autor contribui para alargar o conceito de inteligência que passa a se traduzir na amplitude de relações e dimensões estabelecidas que aproximam o homem e o ambiente. Nesse processo, segundo Moreno e colaboradores (2014), a teoria recebe muitas críticas, entretanto, apresenta uma possibilidade para enriquecer as aulas, as metas curriculares e a interpretação sobre o processo de aprendizagem que não deve ser desconsiderado.

Com base nesse contexto, são estipuladas sete inteligências, somadas a duas posteriormente: Linguística; Musical; Lógico-matemática; Espacial; Corporal-cinestésica; Interpessoal e Intrapessoal; Naturalista e Existencial (adicionadas à teoria inicial) (GARDNER, 1994). Cada uma delas apresenta pré-requisitos para sua existência, culturais e biológicos, que asseguram importância e utilidade na vida comum e são determinadas pelo contexto cultural. Dessa forma, Antunes (1998) admite que a inteligência humana pode ser desenvolvida e se tornar mais habilidosa se receber estímulos variados e coerentes, sendo que esse processo





ocorre principalmente nos primeiros anos de vida. Ainda, acredita que desenvolver inteligências variadas é respeitar o espaço, tempo, individualidade, peculiaridade e subjetividade de cada criança. Segundo Brito e Uliana (2017, p. 183)

[...] qualquer criança é portadora de forças cognitivas que influenciada pelo meio a pluraliza ou singulariza, da mesma maneira não temos a mesma intensidade e predisposição em todas as inteligências, pois somos diferentes e cabem aos educadores desenvolver projetos e programas eficazes, para que os alunos expressem seus saberes e sejam estimulados devidamente, extraindo de cada um e de todos os seus potenciais adormecidos.

De modo geral, as inteligências se expressam/codificam em um conjunto de habilidades de resolução de problemas que recorrem a uma competência específica. Essa competência capacitaria

[...] o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades genuínas que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz – e deve também apresentar o potencial para encontrar ou criar problemas – por meio disto propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo. (GARDNER, 1994, p. 46)

Dessa forma, analisando a relação das inteligências com as habilidades e competências específicas, que são alicerces para o desenvolvimento de novos conhecimentos, é possível correlacionar tal discussão com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). A BNCC, nessa relação, é pautada na utilização de competências e habilidades que são objetivadas no trabalho pedagógico com os conteúdos ou, como escrito no documento, as unidades temáticas. Sabe-se que essa concepção de habilidades e competências como finalidade da educação básica apresenta diversas críticas coerentes. De modo geral, autores (BRANCO et al., 2019; FERREIRA, 2020; NEITZEI; SCHWENGBER, 2019) explicam a relação das competências e habilidades como uma mera adaptação para o mercado de trabalho onde o estudante aprende a aprender, desconsiderando os conteúdos historicamente sistematizados e se desenvolvendo de modo instrumental sem priorizar a capacidade crítica. Dessa forma, as competências se descreveriam como mobilizações de conhecimentos para atender necessidades da vida humana e solucionar problemas, enquanto as habilidades seriam as peças que constroem essas competências. Habilidades, nesse contexto, são as possibilidades de repertório e como articulamos essas habilidades em razão de um objetivo que expressaria a competência (MACEDO, 2009). Segundo Branco e colaboradores (2019), o ponto mais problemático não está nas competências e habilidades na educação, mas na sua utilização como foco único e principal do processo, desconsiderando conteúdos e saberes individuais, críticos e reflexivos. Em colaboração, Perrenoud (1999) considera que esse processo pode ser





adequado se equilibrar o tempo de competências e habilidades com a distribuição de saberes e reflexão.

Desse modo, é possível relacionar um trabalho pedagógico reflexivo e equilibrado com as competências e habilidades através do trato com as inteligências múltiplas. Ou seja, visto que a BNCC é um documento publicado que busca normatizar a educação básica brasileira, é necessário analisá-la percebendo as possibilidades de conexão a uma prática pedagógica com base em uma educação crítica e reflexiva sobre os saberes e conteúdos. Sob esse viés, a preocupação com múltiplas inteligências dentro da educação escolar objetiva a formação do estudante global que estimula suas potencialidades em um amplo leque de conteúdos, habilidades, capacidades e possibilidades dentro dos diversos componentes curriculares.

Dentre as inteligências, de modo a especificar o recorte deste texto, encontra-se uma mais direcionada ao corpo humano, a corporal-cinestésica. Essa inteligência, assim como as outras, apresenta relação direta com seu contexto de inserção. Para Gardner (1994) no ambiente escolar, as dimensões desta inteligência estão presentes e valorizadas em atividades extraclasses, de contraturno ou em poucas disciplinas, como a educação física. Desse modo, limita-se o desenvolvimento das competências humanas e inclina um princípio de padronização pessoal por meio da diretividade e predominância cultural de conteúdos da matemática/língua portuguesa (GARDNER, 1994). Portanto, a inteligência corporal-cinestésica tem suas características definidas como:

[...] capacidade de usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propósitos específicos assim como voltados a objetivos [...] capacidade de trabalhar habilmente com objetos, tanto os que envolvem movimentos motores finos dos dedos e mãos quanto os que exploram movimentos grosseiros do corpo. (GARDNER, 1994, p. 161)

Segundo Moreno e colaboradores (2014), a inteligência corporal-cinestésica, atrelada às atividades educativas, é mais estimulante, participativa e dinâmica que outras abordagens, qualificando a educação. Assim, o movimento e o corpo são elementos centrais e específicos dessa inteligência e acarretam ações físicas sobre o mundo (GARDNER, 1994). Esse ponto pode ser priorizado pela educação física que, na BNCC, é o componente responsável por tematizar as práticas corporais e o movimento humano atrelado ao seu contexto. Segundo Nista-Piccolo e colaboradores (2014), estudos focados nesta inteligência contribuem para qualificar a educação física, visto que apresenta uma interessante possibilidade de ensino-aprendizagem. Para a autora (NISTA-PICCOLO et al., 2014), ainda, o





professor de educação física apresenta vários elementos para estimular essa inteligência, entretanto, isso raramente acontece dada as aulas baseadas na mecanização técnica, no padrão corporal e em metodologias diretivas. Além disso, conforme Toledo, Maia e Tolentino (2022) a relação da teoria das inteligências múltiplas e BNCC é um campo de estudo fértil e possível, porém lacunoso.

Essa relação, por conseguinte, precisa ser estudada para proporcionar uma possibilidade dos estudantes encontrarem ambientes pedagógicos que possibilitem conhecer e construir conteúdos culturais, sociais, econômicos, políticos e pessoais. De forma, portanto, que sirvam de alicerce para a transformação da vida, objetivo da educação física segundo estudiosos como Kunz (2004). Diante disso, os anos iniciais da educação básica são essenciais e possibilitam a utilização de diversas estratégias de desenvolvimento ao aprender saberes que englobam diferentes inteligências (GARDNER, 1994). Portanto, na escola, o conjunto de propostas que incentivem a inteligência corporal-cinestésica pode fazer parte dessa formação global do estudante, valorizando outros aspectos do ensino-aprendizagem. Sendo assim, objetiva-se com este estudo analisar as possibilidades de estimular a inteligência corporal-cinestésica através das habilidades da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O seguinte artigo tem como objetivo analisar as possibilidades de estimular a inteligência corporal-cinestésica através das habilidades da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir disto, como procedimento metodológico, utiliza-se subsídio em Creswell (2010) e na sua proposta de codificação para análise. Para Creswell (2010), uma análise parte da codificação dos resultados por meio de códigos pré-estabelecidos. De modo geral, essa codificação perpassa o crivo do autor e é realizada pela avaliação constante de cada item em sua respectiva classificação.

Sob esse viés, os dados analisados são as habilidades encontradas na BNCC para a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao todo, a BNCC contempla vinte e sete habilidades para essa etapa da educação básica, sendo doze para o bloco 1 (1º e 2º ano) e quinze para o bloco 2 (3º ao 5º). Essas habilidades estão divididas em cinco unidades temáticas, considerando que as práticas corporais de aventura não estão presentes nos anos iniciais do ensino fundamental e as lutas aparecem apenas entre o 3º e 5º ano. Essas vinte e sete habilidades foram codificadas com base nos estudos de Antunes (1998; 2011a; 2011b),





escolhido por ter significância enquanto proposta para o trabalho pedagógico com a inteligência corporal-cinestésica. Para este autor, existem formas de estimular a inteligência corporal-cinestésica que proporcionem o desenvolvimento de habilidades e competências acerca do corpo e movimento de modo a não instrumentalizar o indivíduo. Ou seja, as desenvolve de modo que o indivíduo possa decidir, avaliar e compreender os espaços, tempos e formas de utilização do seu corpo e movimento não apenas por repetição passiva, mas ampliando e criando novas possibilidades de movimentação corporal. Dessa forma, Antunes (1998; 2011a; 2011b) delimita três propostas que se definem em: (1) propostas que partem de verbos indicativos de ação; (2) práticas que despertem o interesse corporal por diferentes estratégias; (3) atividades que visem a continuação dos ensinamentos produzidos em ciclos escolares anteriores pela definição de saberes. Essas três categorias foram definidas *a priori* como eixos para a codificação das habilidades da BNCC. Portanto, foram analisadas por duas pesquisadoras e categorizadas considerando os eixos possíveis. Em decorrência da complexidade das habilidades, os seus verbos iniciais foram utilizados como referência de codificação e a continuidade da descrição das habilidades contribuiu para os elementos de análise.

Vale ressaltar que os quadros trazidos posteriormente partem das habilidades expressas na BNCC, encontradas na página 223 para o bloco 1 e 225 para o bloco 2, no referido documento (BRASIL, 2018). Resultando, assim, em onze habilidades para verbos indicativos de ação; oito para diferentes estratégias e oito para continuidade dos saberes. Cada eixo foi analisado de modo isolado e as considerações foram obtidas a partir das habilidades de referência. De modo geral, buscou-se responder ao questionamento: existe a possibilidade de estimular a inteligência corporal-cinestésica através das habilidades da educação física para os anos iniciais?

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Propostas que partem de verbos indicativos de ação

A primeira classificação se define pela apresentação de saberes e experimentação das práticas corporais, ocorrendo a transmissão dos conteúdos culturais gerados. Desse modo, segundo Antunes (1998), devem ser envoltas em verbos de ação como o comparar, relatar, transferir, demonstrar, interagir, sintetizar, interpretar, classificar e experimentar. Nessa





conjuntura, se oportuniza o conhecimento de um repertório corporal e a capacidade de recriar. Neste viés, interioriza o objeto abordado pela vivência, possibilitando a concretização do conhecimento técnico e social, construindo o indivíduo geral.

De modo geral, vemos onze habilidades que focam nessa categoria, listadas a seguir:

**Quadro 1** – Habilidades Relacionadas à Propostas que partem de verbos indicativos de ação

Unidade Temática	Bloco	Habilidades
Jogos e Brincadeiras	1º e 2º	(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.
	3º a 5º	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.
(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.		
Esportes	1º e 2º	(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes.
	3º a 5º	(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.
Ginástica	1º e 2º	(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.
		(EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.
	3º a 5º	(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.
Dança	1º e 2º	EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.
	3º a 5º	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem
Lutas	3º a 5º	(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.

**Fonte:** Adaptado de Brasil (2018, p. 223-225)





É possível visualizar que a possibilidade de trabalho pedagógico com a inteligência corporal-cinestésica está presente na contemplação das habilidades deste recorte estudado pela utilização de verbos de ação que permeiam o experimentar, fruir, recriar e participar. De modo geral, as habilidades trazidas na BNCC relacionam uma consideração de corpo e movimento, dando especificidade a ele. Entretanto, a proposta do “experimentar e fruir” é abordada como verbo principal de nove das onze habilidades de ação. Assim, perpassa por todos os níveis em todas as unidades temáticas com especificidades distintas. Nesse contexto, ocorre uma limitação e direcionamento para essas duas únicas possibilidades. Segundo Neira (2018; 2019), as habilidades atribuídas para a educação física reforçam a valorização da cognição e o excesso delas com o experimentar e fruir reduzem a manifestação corporal a esses dois princípios. Desse modo, essa relação poderia ser incrementada com outras ações que explorem a inteligência corporal-cinestésica, expostas por Antunes (1998) e descritas anteriormente como o interagir e demonstrar.

Vale ressaltar que o experimentar e fruir instigam as possibilidades de movimento e de repertório cultural e são importantes para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento da inteligência corporal-cinestésica. Segundo Nista-Piccolo e colaboradores (2004) a experiência contribui para a inteligência corporal-cinestésica por deixar a atividade exploratória. Entretanto, a vivência de situações diversas deve ser complementada com outras proposições gerando estímulo para protagonizar o corpo nas relações e desenvolver sua capacidade de adaptação e resolução de problemas (DOMINGUES, 2021).

Outro ponto de potencialização é a relação das habilidades com o conteúdo. Segundo Ferreira (2020) as habilidades podem estar relacionadas a um conteúdo específico ou um contexto, na BNCC essas duas possibilidades se mesclam na geração de habilidades. Entretanto, a especificação das habilidades é complexa e com formas de organização distintas. Ou seja, enquanto o 1º e 2º ano nos jogos e brincadeiras experimentam suas relações com base em um contexto comunitário e regional, a ginástica para esse mesmo bloco tem a concepção de conteúdo e identificação de elementos básicos. Isto evidencia que essa organização, ainda, não segue uma progressão que permita a visualização de todas as unidades temáticas enquanto contexto e conteúdo, limitando a possibilidade de trabalhar a inteligência corporal-cinestésica em abrangências diferentes.

Por fim, é possível valorizar a recriação como uma das possibilidades. A recriação parte do entendimento da lógica central de determinada prática corporal e pela proposição





de possibilidades que renovam e permitem uma construção subjetiva do estudante (DOMINGUES, 2021). De modo geral, o recriar está em cinco das onze habilidades e está presente nos jogos e brincadeiras, dança e lutas. No entanto, vale pensar nas possibilidades de recriação dentro dos esportes e das ginásticas. Sendo assim, se possibilita potencializar o desenvolvimento da inteligência corporal-cinestésica pela criação de ferramentas e proposições para e pelo corpo, tornando o estudante mais interessado e participativo nas ações objetivadas.

Para sintetizar, percebe-se que a BNCC apresenta verbos de ação que podem ser usados para estimular a inteligência corporal-cinestésica. Entretanto, essa relação está direcionada a verbos específicos e limitados, além de estar variando em composição nas unidades temáticas. Ou seja, ampliar as proposições verbais e delimitar contexto e conteúdo são preocupações coerentes para o trabalho pedagógico com essa inteligência.

### **Práticas que despertem o interesse corporal por diferentes estratégias**

Essa classificação é descrita pela busca por outras formas de concretizar o aprendizado de saberes associando outras estratégias à vivência e experimentação. Ou seja, o estudante deve ser capaz de encontrar soluções para um problema anterior. Além disso, devem despertar o interesse corporal nos temas tradicionais e usar a linguagem corporal para apresentar ou desvendar saberes (ANTUNES, 2011a). Esses temas tradicionais podem fazer parte das relações culturais de seu contexto, tornando suas aplicações mais significativas, problematizando questões atuais. Segundo Antunes (2011b) algumas possibilidades metodológicas que partem das habilidades estipuladas seriam as simulações, mímicas, teatralizações e representações gestuais, danças contextualizadas a temas curriculares, gincanas e caças ao tesouro ou o uso de fatos científicos. Desse modo, foram selecionadas oito habilidades para esse eixo:

#### **Quadro 2 – Práticas que despertem o interesse corporal por diferentes estratégias**

<b>Unidade Temática</b>	<b>Bloco</b>	<b>Habilidades</b>
Jogos e Brincadeiras	1º e 2º	(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.







		(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.
	3° a 5°	(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.
Esportes	1° e 2°	(EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes
Ginástica	1° e 2°	(EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.
	3° a 5°	(EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
Dança	3° a 5°	(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.
Lutas	3° a 5°	(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança

**Fonte:** Adaptado de Brasil (2018, p. 223-225)

Com base no exposto, as habilidades referentes à variação de estratégias na BNCC permeiam propostas para planejar, utilizar, discutir, formular e colaborar. Dessa forma, conforme objetivado por Antunes (2011b), o estudante realiza e discute ações com os outros para qualificar, criar ou analisar sua prática colaborando com a inteligência corporal-cinestésica por discorrer sobre as manifestações do corpo e movimento. Entretanto, as habilidades descritas na BNCC (planejar, discutir e colaborar) apresentam propostas que utilizam outras linguagens para expressar as estratégias obtidas. Ou seja, é possível recorrer novamente a Neira (2019) que afirma ocorrer um processo de valorização da cognição nas habilidades da BNCC que não privilegia o movimento como linguagem. Esse ponto, desse modo, não precisaria limitar as habilidades, mas amplificar a possibilidade de estratégias trazidas para potencializar a aquisição de aprendizados ao utilizar verbos de comando e habilidades inerentes dessa inteligência: simular, apresentar, representar e teatralizar. Novamente, ainda, das oito habilidades encontradas, cinco apresentam em sua proposta o “planejar e utilizar” e uma o “formular e utilizar”. Em contraponto, apenas uma aborda o discutir e, outra, colaborar. Assim, corrobora-se com o exposto acima que as habilidades descritas limitam as potencialidades de trabalho pedagógico possíveis. Além disso, as possibilidades de discussão



estarem expostas em apenas uma habilidade minimiza o estudante crítico que expressa e dialoga em conjunto (KUNZ, 2004).

Outro fator exposto é a relação da solução de problemas com a aproximação a temas da vida cotidiana. É possível recorrer a estudiosos da educação de correntes distintas para ressaltar a importância de lidar com temas presentes no universo do estudante. Incluindo, assim, Freire (2011) que afirma a importância dos temas geradores que mobilizam os estudantes frente um conteúdo e Kunz (2004) que parte de temas vividos para a prática. Para Gardner (1994) a relação dos temas com as propostas do cotidiano é importante para gerar significado e mobilizar na prática. Desse modo, abordar a relação de temas mobilizadores e os considerar no dia a dia estimula a inteligência corporal-cinestésica. Enquanto isso, na BNCC, vemos que essa relação é pouco desenvolvida como estratégia. Por mais que das oito habilidades desse eixo quatro abordem a relação contextual, como os jogos e brincadeiras do contexto comunitário e regional ou outras práticas e suas matrizes diferentes, apenas uma habilidade aborda a mobilização como tema gerador. Essa habilidade, proposta para o 1º e 2º ano na unidade temática dos jogos e brincadeiras, busca tematizar práticas para mobilizar o ambiente escolar como um todo. No entanto, essa relação deveria estar presente com mais proposições para estimular a inteligência corporal-cinestésica e a motivação e participação do estudante. Caso isso fosse reavaliado, corroboraria com as estratégias que Moreno e colaboradores (2014, p. 114) expressam para potencializar a inteligência corporal-cinestésica na educação: *“aprender haciendo, dar significado, integrar y adaptar los conocimientos a diferentes contextos, reflexionar sobre lo realizado y generar creatividad, innovación y responsabilidad”*.

Portanto, de modo geral, esse olhar para a inteligência corporal-cinestésica deve potencializar os comandos e estratégias que priorizem o fenômeno corporal. Fenômeno, este, que deve ser trabalhado com discussões e reflexões que partem de um coletivo e, ainda, abordam o contexto e a vida dos estudantes na delimitação de saberes (DOMINGUES, 2021; KUNZ, 2004). Assim, estimulando essas relações, é possível possibilitar o desenvolvimento dos saberes do corpo e movimento.

### **Continuação de saberes**

Por fim, o último tópico se refere a continuação progressiva das atividades realizadas anteriormente e deve desenvolver a “sensibilidade para perceber diferentes





linguagens” e a “formalização da alfabetização tátil, auditiva, olfativa e visual” (ANTUNES, 1998, p. 118). Utilizando-se, também, de jogos corporais e lúdicos. Ou seja, as interrogações a serem solucionadas e experimentações realizadas devem buscar descrições e explicações do tema abordado. Desse modo, os estudantes formalizam e sistematizam seus conhecimentos. As oito habilidades referentes a esse eixo estão listadas a seguir:

**Quadro 3** - Continuação de Saberes

Unidade Temática	Bloco	Habilidade
Jogos e Brincadeiras	1° e 2°	(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.
	3° a 5°	(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.
Esportes	3° a 5°	(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).
Ginástica	1° e 2°	(EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.
Dança	1° e 2°	(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas
	3° a 5°	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. (EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.
Lutas	3° a 5°	(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais

**Fonte:** Adaptado de Brasil (2018, p. 223-225)

De modo geral, as habilidades presentes cumprem com a proposta de continuidade de saberes por possibilitar que os estudantes formalizem seus aprendizados por meio da identificação de conceitos e características das práticas corporais através do explicar, descrever, diferenciar e identificar. Entretanto, essa continuidade de saberes deve ser realizada



de modo dialógico e simultâneo aos outros eixos estipulados. Sob esse viés, percebemos que as habilidades dessa categoria não estão bem distribuídas. Por mais que estejam em todas as unidades, nas ginásticas e nos esportes essas possibilidades não são pautadas para ambos os blocos. Além disso, são habilidades complexas que relacionam perspectivas distintas no mesmo trato, por exemplo, nos esportes para o bloco 2, busca-se (1) diferenciar conceitos; (2) identificar características; e (3) identificar manifestações.

Desse modo, para potencializar o trabalho pedagógico com a inteligência corporal-cinestésica, além de considerar a organização do currículo como um processo que dialoga, sem rupturas, deve-se considerar a complexidade das informações. Assim, fazer a sistematização de conhecimentos com saberes propostos em outros eixos potencializa o entendimento das manifestações corporais. Construindo, dessa forma, uma proposta integrada que dialoga e possibilita o aprendizado integral (KUNZ, 2004).

Percebe-se, ainda, que as habilidades expostas limitam o desenvolvimento desse eixo pela redução de linguagens abordadas. Segundo a teoria, utilizar múltiplas linguagens possibilita o entendimento das práticas corporais. Entretanto, apenas três habilidades das oito desse eixo abordam essa relação, sendo duas de jogos e brincadeiras e uma de ginástica. Além disso, as linguagens expostas são a corporal, visual, oral, escrita e audiovisual. Excluindo, assim, o que Oliveira (2021) considera linguagens e representações possíveis, como a gestual, espacial, sonora e tátil. Como consequência, para a autora (OLIVEIRA, 2021), a definição de poucas linguagens e em poucas habilidades mostra que não ocorre o aprofundamento e a complexidade desse entendimento. Além disso, para Moreno e colaboradores (2014), poucas atividades e ações educacionais abordam a integração de sentidos sendo menos ativas e participativas, devendo ser reforçadas com maior ênfase. Desse modo, mostra-se como um campo possível de explorar a inteligência corporal-cinestésica.

Por fim, mesmo contemplando e possibilitando o trabalho pedagógico com a inteligência corporal-cinestésica, ampliar as linguagens e conectar a proposta, como um todo, pluralizam o objetivo estipulado na teoria das inteligências múltiplas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, desenvolver a inteligência corporal-cinestésica parte do entendimento que a teoria das inteligências múltiplas preza pelo indivíduo global, que desenvolve diversas formas de se relacionar com o mundo, não valorizando apenas a lógica e





a linguística. Nesse entendimento, trabalhar diversas inteligências na escolarização é essencial para respeitar o processo e a individualidade do estudante, sendo que, de modo particular a educação física pode, sem excluir as demais, valorizar a inteligência corporal-cinestésica.

Com base no exposto, percebe-se que a BNCC apresenta possibilidades diversas de abordar a inteligência corporal-cinestésica com foco na intenção final de sua proposta, o ponto de chegada: as habilidades. Essas possibilidades, nessa conjuntura, perpassam os eixos expostos por Antunes (1998; 2011a; 2011b) para o desenvolvimento dessa inteligência específica. Desse modo, contribuem para potencializar a partir de preocupações específicas o trabalho pedagógico com as habilidades por meio de eixos que englobam (1) propostas com diferentes verbos de ação para apresentação de saberes e experimentação das práticas corporais; (2) práticas que despertam interesse corporal através de diferentes estratégias e (3) a continuidade progressiva do conteúdo.

Após a análise, percebemos que a BNCC é campo possível para o desenvolvimento da inteligência corporal-cinestésica, entretanto, podem existir pontos de melhoria e qualificação para potencializar esse diálogo. Esses pontos, dentro do primeiro eixo que aborda os verbos de ação, podem se basear em utilizar outras proposições que não se limitam ao experimentar e fruir, mas utiliza verbos diversos como o demonstrar e interagir; além de valorizar o criar e recriar pelo corpo com uma reorganização das unidades temáticas enquanto contexto e conteúdo estipulado. Dentro da segunda classificação, utilização de diferentes estratégias, as habilidades podem qualificar o trabalho com a inteligência corporal-cinestésica ao utilizar verbos de comando que envolvem corpo e movimento como proposição e não apenas ferramentas que valorizem a cognição; ainda, potencializar a sensibilização com temas geradores se faz essencial. Por fim, no último eixo, a continuidade de saberes, é possível delimitar a necessidade de distribuir melhor as habilidades dessa categoria entre os ciclos e as unidades temáticas, com complexidade reduzida, gerando uma proposta integrada e mais dialogada entre os conteúdos e ampliando as linguagens previstas.

Essa relação permite observar a BNCC em educação física a partir de uma teoria específica que, mesmo com limitações, valoriza o corpo e o movimento do estudante. Além de expor pontos de atenção que podem qualificar a atividade didático-pedagógica no recorte apresentado. Vale-se, assim, pensar na relação da base com a educação física de modo a contribuir para a educação e nas habilidades como possibilitadora de uma educação por múltiplas inteligências.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**: fascículo 8 - na sala de aula. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**: fascículo 3 - na sala de aula. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Inteligências múltiplas e seus estímulos**. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BRANCO, Emerson Pereira e colaboradores. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em educação**, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRITO, Ana Emília Ferraz. ULIANA, Marcony Brandão. O estímulo as inteligências múltiplas para quem porta múltiplas inteligências. **Magistro**, v. 2, n. 16, 2017.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2010.

DOMINGUES, Soraya Correa. **Formação em educação física na dimensão da educação ambiental**. Curitiba, PR: CRV, 2021.

FERREIRA, Leonardo e colaboradores. Uma discussão sobre os conceitos de objetivo, habilidade e competência na BNCC do ensino médio. **Currículo e docência**, v. 2, n. 2, p. 4-22, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógicos**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

MORENO, Luis Moral e colaboradores. La inteligencia corporal-cinestésica. **Educación y futuro**, n. 31, p. 105-135, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. **BNCC de educação física: caminhando para trás**. educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo, Ação Educativa, 2019.





\_\_\_\_\_. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

NEITZEL, Odair; SCHWENGBER, Ivan Luís. Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC. **Educação e emancipação**, v. 12, n. 2, p. 210-227, 2019.

NISTA-PICCOLO, Vilma e colaboradores. Manifestações da inteligência corporal-cinestésica em situação de jogo na educação física escolar. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 12, n. 4, p. 25-32, 2004.

OLIVEIRA, Nathalia Dória e colaboradores. Linguagens e educação física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 43, p. 1-10, 2021.

OLIVEIRA-CASTRO, Jorge; OLIVEIRA-CASTRO, Karina. A função adverbial de "inteligência": Definições e usos em psicologia. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 257-264, set./ dez., 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

ROAZZI, Antonio; SOUZA, Bruno Campello de. Repensando a inteligência. **Paidéia**, v. 12, n. 23, p. 31-55, 2002.

TOLEDO, Marcos Vinícius de Souza; MAIA, Luiz Cláudio Gomes; TOLENTINO, Renata de Sousa da Silva. A orientação profissional: a teoria das inteligências múltiplas aplicada na base nacional comum curricular em um ambiente compartilhado do conhecimento. **Brazilian journal of development**, v. 8, n. 5, p. 37416-37433, 2022.

#### Dados da primeira autora:

Email: mariarabelo@ufpr.br

Endereço: Rua Maria Luzardi Bertoldi, s/ n, Campo de Santana, Curitiba, PR, CEP 81490-432, Brasil.

Recebido em: 28/02/2023

Aprovado em: 04/04/2023

#### Como citar este artigo:

JAIME, Maria Clara Rabelo; DOMINGUES, Soraya Correa. BNCC e a inteligência corporal-cinestésica na educação física: uma potencialidade para os anos iniciais da aprendizagem. **Corpoconsciência**, v. 27, e. 15064, p. 1-16, 2023.





## **O OLHAR DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS SOBRE AS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC**

**THE VIEW OF TEACHERS FROM THE MUNICIPAL EDUCATION OF FLORIANÓPOLIS ON THE CONCEPTIONS OF PHYSICAL EDUCATION IN CHILDHOOD EDUCATION AT NCCB**

**LA VISIÓN DE DOCENTES DE LA RED DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS SOBRE LAS CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA BCCN**

**Luiza Oliveira de Liz**


<https://orcid.org/0000-0003-0692-6384> 


<http://lattes.cnpq.br/2530102435811791> 

Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, SC – Brasil)

luizaalizz@gmail.com

**Larissa Cerignoni Benites**

<https://orcid.org/0000-0001-6144-5298> 

<http://lattes.cnpq.br/5463194460373177> 

Universidade do Estado de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)

larissa.benites@udesc.br

### **Resumo**

O objetivo foi apresentar a compreensão da Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Realizou-se análise documental de cinco documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, da BNCC e entrevista semiestruturada com professores de Educação Física da Educação Infantil. Aponta-se como resultados que existe aproximação conceitual sobre Educação Física entre documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e os discursos dos professores, naquilo que concerne a um viés mais crítico da área. Contudo, notou-se distanciamento da BNCC, pois não aborda a Educação Física na Educação Infantil e, quando há aproximação, dirige-se à dimensão da educação do corpo físico e biológico, algo não presente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e depoimentos. Estas compreensões levam a ponderar sobre interpretações presentes nos documentos, nos discursos dos professores, sendo necessário debate e atenção da Educação Física na Educação Infantil para não perder avanços pedagógicos e nem deslegitimar a trajetória histórica e coletiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

**Palavras-chave:** Educação Física; Educação Infantil; Professores; Documentação Pedagógica; BNCC.

### **Abstract**

The objective was to present the understanding of Physical Education in Childhood Education in the Municipal Education of Florianópolis and National Common Curricular Base – NCCB. A documental analysis of five documents from the Municipal Education of Florianópolis and the NCCB and a semi-structured interview were carried out with Physical Education teachers from the Childhood Education. As a result, it is pointed out that there is a conceptual approximation about Physical Education between Municipal Education of Florianópolis documents and the teachers' speeches, in what concerns a more critical bias in the area. However, a distancing from the NCCB was noted, as it does not address Physical Education in the Childhood Education and, when there is an approximation, it addresses the dimension of education of the physical and biological body, something does not present in the Municipal Education of Florianópolis and testimonies. These understandings lead to pondering on interpretations present in the documents, in the teachers' speeches, being necessary debate and attention of the Physical Education in the





Childhood Education so as not to lose pedagogical advances nor to delegitimize the historical and collective trajectory of the Municipal Education of Florianópolis.

**Keywords:** Physical Education; Childhood Education; Teachers; Pedagogical Documentation; NCCB.

### Resumen

El objetivo fue presentar la comprensión de la Educación Física en la Educación Infantil en la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis y Base Curricular Común Nacional – BCNN. Se realizó un análisis documental de cinco documentos de la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis y la BCCN y una entrevista semiestructurada con profesores de Educación Física de la Educación Infantil. Como resultado, se apunta que existe una aproximación conceptual sobre la Educación Física entre los documentos de la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis y los discursos de los profesores, en lo que se refiere a un sesgo más crítico en el área. Sin embargo, se notó un alejamiento de la BCCN, ya que no aborda la Educación Física en la Educación Infantil y, cuando hay una aproximación, aborda la dimensión de educación del cuerpo físico y biológico, algo no presente en la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis y en los testimonios. Esos entendimientos llevan a reflexionar sobre las interpretaciones presentes en los documentos, en los discursos de los profesores, siendo necesario el debate y la atención de la Educación Física en la Educación Infantil para no perder los avances pedagógicos ni deslegitimar la trayectoria histórica y colectiva de la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis.

**Palabras clave:** Educación Física; Educación Infantil; Docentes; Documentación Pedagógica; BCCN.

## INTRODUÇÃO

Este estudo se insere no contexto da Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Nesta rede, a entrada dos professores de Educação Física na Educação Infantil data de 1982 e isso faz com que a área tenha presença nos debates e diálogos nesta etapa de ensino, assim como venha consolidando formas de atuação no que diz respeito ao trabalho com crianças de pouca idade.

Um outro destaque é que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis constrói há mais de 40 anos sua própria documentação pedagógica na área da Educação Infantil e esse histórico é presente tanto na concretude dos documentos que circulam pelos espaços, quanto nos discursos daqueles que atuam e/ou participam, se interessam pela constituição desta rede de ensino.

Assim, quando começou o movimento de implementação da, então imposta, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi abarcada pelas primeiras discussões coletivas que aconteceram no ano de 2018.

[...] o Conselho Nacional de Educação desenvolveu esse trabalho de discussão da Base Nacional Comum Curricular mediante articulação e ampla participação de toda a comunidade educacional e sociedade brasileira, promovendo audiências públicas nacionais nas cinco regiões do país: [...] **Florianópolis, Região Sul, dia 11 de agosto** [...] (BRASIL, 2017, p. 3, grifo nosso.)

Todavia, cabe dizer que o cenário de discussão sobre o teor da BNCC, bem como sua implementação e implantação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi algo que veio acompanhado de estudos, reuniões, consensos e discursos sobre a sua proposição e





intencionalidade. Os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foram convidados a participar deste momento. Mas, de fato, aqueles que acabaram mais engajados e com disponibilidade de acompanhar os encontros e decisões, foram os profissionais que estavam em cargos de chefia (LIZ, 2021).

De toda forma, entre as idas e vindas das discussões e dos encontros realizados, todo esse processo resultou em um documento (FLORIANÓPOLIS, 2020) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que teve como propósito fazer um esforço em dialogar com a BNCC da Educação Infantil, mas ao mesmo tempo sem perder avanços e identidade local que vem sendo construída nas últimas décadas.

Porém, outros entraves surgiram para Educação Física, pois a área está ausente na BNCC da Educação Infantil como componente curricular. Isso já apresenta uma perspectiva diferenciada daquela da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que conta com documentos de orientação específica para a Educação Física na Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Dialogando com a especificidade da Educação Infantil e a partir dos eixos brincadeira, linguagens, interação, podemos indicar algumas orientações de práticas para o trabalho realizado por professores (as) de Educação Física na Educação Infantil. Tais práticas e formas de organização dessas mesmas práticas são materialização de conhecimentos próprios da Educação Física, muitas vezes em diálogo e na fronteira com outras áreas (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 18).

Dentro deste contexto, o objetivo desse estudo foi apresentar a compreensão da Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e sua relação com BNCC, a partir dos documentos produzidos e dos depoimentos dos professores.

Para tal, o próximo tópico apresenta algumas considerações sobre a Educação Física na BNCC, seguido dos apontamentos metodológicos, resultados e discussão e finaliza-se com as algumas considerações finais.

## **A BNCC, A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Embora esta política pública educacional seja recente, a ideia de se ter uma base comum data da Constituição Federal (BRASIL, 1988), seguido da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e está em conformidade com o atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).





Assim, a proposição da primeira versão veio a público em 2015 e, entre novas versões, consultas, troca de grupos frente a escrita do documento e demais processos, a BNCC foi aprovada em 2018.

Neste documento, aquilo que diz respeito a Educação Infantil, traz num primeiro momento, um capítulo específico do histórico dessa etapa e suas decorrências legalistas que permitiram a compreensão das idades abarcadas, bem como sua obrigatoriedade. Na sequência, se tem algumas compreensões, tais como a de “criança”, pois o documento se aproxima das últimas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) e faz menção a compreensão de criança, via sociologia da infância, compreendendo-a como um sujeito de direito, que constrói conhecimento e produz cultura.

E, então, apresenta seu formato de compreensão de design curricular se dá da seguinte forma:

**Figura 1** – Organização da Educação Infantil na BNCC



**Fonte:** BRASIL (2018, p. 25)

De maneira específica, a BNCC não aborda a Educação Física como componente curricular ou área de conhecimento em nenhum Campo de Experiência, mesmo naquele que existe uma tendência interpretativa como o campo *Corpo, Gesto e Movimento*.

No texto do componente curricular Educação Física não há registro de presença do professor de Ed. Física na Educação Infantil que trata o campo de experiência *corpo, gestos e movimentos*, o documento explicita que o



componente curricular Educação Física não se articula na organização do trabalho pedagógico. (SOARES, 2016, online, grifo do autor).

Sobre esse apontamento, Mello e colaboradores (2016), ao analisarem a segunda versão da BNCC também apresentam que no campo supracitado existia uma possibilidade de aproximação com a Educação Física. Mas os autores também chamam a atenção para a abordagem utilitarista que se traz de corpo se amparando numa visão meramente biomecânica, o que conflita com os pressupostos anunciados da Sociologia da Infância.

Neste sentido, Almeida (2018) menciona que o fato de a BNCC ter sido construída por várias mãos, gerou uma oportunidade de rever os currículos da educação básica, mas que se perdeu a partir da segunda versão. Para o autor, a Educação Física, sofreu alterações que se caracterizaram como retrocesso, como a sua ausência em determinadas partes ou mesmo naquilo que coube ao ensino fundamental, que é onde o componente curricular aparece mais bem delineado.

Ao mesmo tempo, a mudança de mãos na escrita do documento, também gerou embates como as discontinuidades que se apresentam no universo da Educação Infantil na BNCC. No estudo de Rosa (2019), ao realizar uma análise das versões, no que diz respeito as brincadeiras, na primeira versão se abordava o tema com ênfase na experiência e ação da criança, já na versão final a brincadeira foi citada como estratégia de ensino por meio dos objetivos de aprendizagem. Neste sentido, os reformadores empresariais priorizam o desenvolvimento das competências gerais (ROSA, 2019).

Alimentando essa percepção sobre as inconstâncias da BNCC, o estudo de Pasqualini e Martins (2019) deu ênfase ao fato de que a redação da BNCC para a Educação Infantil é baseada num discurso amplo e vago, o que leva às interpretações advindas do senso comum. No entanto, as autoras também sinalizaram que isso pode ser utilizado como “brecha” encontrada para se construir alternativas nas propostas curriculares derivadas do documento.

Porém, é preciso dizer que ainda são poucos os estudos que relacionam a BNCC, Educação Física e a Educação Infantil (LIZ, 2021), pois a maioria das pesquisas têm como enfoque o ensino fundamental e o ensino médio. Mas, um dos estudos que faz essa conexão foi o de Martinelli e colaboradores (2016) que explorou a questão do Campo de Experiência *Corpo, Gestos e Movimentos* e mencionam que é aquilo que se tem de mais próximo da noção de cultura corporal (objeto da Educação Física), mas que isso também,

[...] limita a apropriação da riqueza de possibilidades de movimentos das manifestações dessa forma de cultura e, conseqüentemente, o





desenvolvimento das capacidades psicomotoras e cognitivas, capacidades estas indissociáveis. (MARTINELLI et al., 2016, p. 84).

Nota-se que a Educação Física na Educação Infantil, quando abordada na BNCC, ocorre de uma forma rápida e superficial, fazendo-se necessário olhar com mais atenção para este contexto, pois existe uma particularidade no trabalho com a Educação Infantil, principalmente em função das características da faixa etária (0 a 6 anos) e da necessidade do desenvolvimento integral da linguagem das crianças, respeitando seu tempo e espaço.

Esta linguagem, sob a ótica da Educação Física, deve ser explorada como a linguagem da cultura corporal, onde o corpo e o movimento são constituídos de significados, sendo estes construídos ao longo da história e em decorrência das necessidades, condições e interesses, guardando suas especificidades (SAYÃO, 2000).

Logo, o objetivo posto neste estudo incide sobre esse contexto, que ainda está sendo tateado no que diz respeito ao lugar da Educação Física na Educação Infantil e suas possibilidades junto a BNCC.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, descritiva-exploratória (GIL, 1994), aprovada pelo comitê de ética da instituição, que teve como contexto a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, dando ênfase ao professor de Educação Física que atua na Educação Infantil e sua relação com os documentos produzidos pela rede de ensino e a BNCC. Para seu desenvolvimento, se valeu da análise de fontes documentais e de entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física (TRIVIÑOS, 1987; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para a análise documental foram considerados os últimos cinco documentos produzidos pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e a BNCC. Os documentos foram lidos na íntegra com o uso de uma ficha de análise e todos se encontram disponíveis de forma on-line gratuita, sendo eles:

1. Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010);
2. Orientações Curriculares da Educação Infantil Municipal (FLORIANÓPOLIS, 2012);
3. Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015);





4. Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2016);

5. BNCC e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis Recontextualização Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2020).

Já para as entrevistas semiestruturadas foram convidados professores de Educação Física que se adequaram aos seguintes critérios: a) possuir contrato efetivo e/ou temporário na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; b) atuar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis junto à Educação Infantil há pelo menos três anos; c) participantes ou não do Grupo Independente de Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil (GEIEFEI) e; d) professores de Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que no momento da realização da pesquisa ocupassem ou não cargos de direção e/ou coordenação. Sendo assim, participaram 14 professores, e as entrevistas aconteceram pela plataforma do *Skype* (Quadro 1).

**Quadro 1** – Participantes

<b>Professores</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Formação adicional</b>	<b>Tempo de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis na Educação Infantil</b>	<b>Contrato de trabalho</b>
Professora A	2012	-	6 anos	Substituta 40h
Professora B	2000	Mestrado	6 anos	Efetiva 40h
Professor C	2003	Doutorado	11 anos	Efetivo 40h
Professora D	2006	Mestrado	10 anos	Efetiva 40h
Professora E	2000	Mestrado	13 anos	Efetiva 40h
Professora F	2009	-	4 anos	Efetiva 40h
Professora G	2015	Especialização	3 anos	Substituta 20h
Professora H	2014	-	7 anos	Efetiva 40h
Professor I	2013	-	5 anos	Efetivo 20h/Direção
Professora J	2000	Especialização	10 anos	Efetiva 40h
Professora K	2010	Mestrado	6 anos	Efetiva 40h
Professora L	2012	Mestrado	3 anos	Substituta 40h
Professor M	2004	Mestrado	4 anos	Efetivo 40h
Professor N	2005	Doutorado	3 anos	Substituto 30h

**Fonte:** construção da autora.





A análise dos dados foi realizada tendo como pressupostos a codificação e categorização de Bogdan e Biklen (1994), tanto para os documentos quanto para as entrevistas. Para o momento se apresenta e se discutem duas categorias, sendo elas: (1) o conceito de Educação Física na Educação Infantil e (2) a Educação Física na Educação Infantil na BNCC. Estas categorias emergiram da triangulação dos dados e, serão apresentadas e discutidas na sequência.

## O CONCEITO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os participantes, nas entrevistas, registraram distintas maneiras de se referirem à compreensão de Educação Física e houve a interpretação que muitas vezes o termo Educação Física remeteu a conceito, situação e finalidade dentro da Educação Infantil. Todavia, a abordagem conceitual mais evidente foi a de cultura corporal, relacionando a área com práticas, acervos culturais e espaços de atuações:

A Educação Física na Educação Infantil ela é um campo do conhecimento que vai trazer, né? Esse olhar mais profundo sobre a cultura corporal e sobre o corpo na Educação Infantil que não é só da Educação Física, mas que a Educação Física tem muito a contribuir (PROFESSORA D).

[...] a gente atua com a cultura corporal e a gente tem o papel de ser mediador do acesso das crianças, dos adolescentes, dos adultos a esse elemento, a essa especificidade da cultura, né? Da cultura humana, que é a cultura corporal. (PROFESSOR N).

Acho que a gente tá lá pra tematizar esse acervo de práticas corporais que fazem parte da cultura, né? Acho que é isso, né? (PROFESSORA H).

Então, é onde ela tem a oportunidade de ter experiência daquilo que já aconteceu, já foram inventadas, alguém já fez, mas que ela possa a partir disso recriar a sua forma de ver esses movimentos, esse mundo e acho que é isso, essa é a Educação Física (PROFESSORA G).

Nos documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, foi possível encontrar referência a essa abordagem teórico-conceitual trazida pelos entrevistados. O termo cultura corporal aparece mais enfaticamente nas *Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010) que traz o termo em sua concretude, sendo perceptível a vinculação do corpo das crianças com os aspectos históricos, políticos, sociais e culturais.

Assim, percebeu-se um movimento de aproximação/transformação da teoria pedagógica cultura corporal para o campo da Educação Infantil:





Este texto, portanto, constitui-se no desafio de pensar o corpo em movimento das crianças nos ambientes educativos das creches, considerando as categorias dialéticas implícitas no “movimento” do “corpo produtivo” e do “corpo brincante”. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 78, grifos do autor).

Ainda, aparece o conceito de cultura corporal proposto pelo Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992) e por Wallon (1968), ao abordar o mesmo conceito na concepção dialética do desenvolvimento infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 82):

Na Educação Infantil - a cultura corporal, na concepção dialética do desenvolvimento infantil, defendida por Wallon (1968) - há uma intrínseca relação entre o corpo-sujeito-criança, o jogo, a imaginação e a “motricidade expressiva”. Na perspectiva das “dimensões do movimento” walloniana, o ato motor, o mundo físico ou “motricidade de realização” e o mundo do movimento têm um papel fundamental na afetividade e também na cognição. Nesta perspectiva teórica, há uma ênfase na “motricidade expressiva”, ou “expressão corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) que se verifica na dimensão afetiva do movimento.

Assim, pode-se perceber que existe um esforço em dialogar diferentes perspectivas com a área da Educação Física dentro da Educação Infantil. No entanto, os documentos subsequentes, *Orientações Curriculares* (FLORIANÓPOLIS, 2012) e *Currículo da Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2015) não fazem menção ao termo conceitual cultura corporal.

Isto acaba sendo retomado em um documento mais recente da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2016) que também não traz explicitamente o termo cultura corporal, mas encontra-se a presença do Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992), uma das principais referências em representar e sistematizar a abordagem e que, segundo o documento, foi inspiração para aproximar/articular as especificidades das Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil ao grande acervo de práticas corporais da Educação Física (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Apesar de aparecer timidamente na descrição do documento, o termo cultura corporal se fez presente nos relatos das práticas pedagógicas que acompanham o documento, em sua parte final e, neste sentido, não apenas mencionam o termo como explicam o conceito e sua relação com a prática pedagógica e os conteúdos da Educação Física. Quatro dos oito relatos de experiência que compõem o documento (FLORIANÓPOLIS, 2016) se referem aos conceitos de Educação Física, práticas pedagógicas, conteúdos e metodologia da Educação Física como/por meio da cultura corporal.

[...] a presença da brincadeira, nos momentos de Educação Física, configura-se como um recurso metodológico imprescindível para garantir os elementos







da cultura corporal, seja no resgate de determinadas brincadeiras, seja na criação e recriação das mesmas. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 63).

Ampliar as *relações sociais e culturais* das crianças, enriquecendo o conhecimento dos bens da cultura corporal e de movimento: jogos e brincadeiras tradicionais, danças, lutas, ginástica e esportes.” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 104).

No entanto, é preciso mencionar que os relatos também utilizam outros termos ao se referir ao conceito de Educação Física e que, portanto, há redundância ou/e ecletismo conceitual. Os termos encontrados para conceituar/se referir a Educação Física foram: cultura corporal de movimento, práticas corporais, movimentos corporais, movimento humano, cultura do movimento.

Esta variedade conceitual encontrada no documento também foi observada nas falas dos participantes, pois alguns trouxeram a Educação Física englobando a Educação Infantil de forma integral e então surgem conceitos como o de corporeidade:

[...] **é tudo envolvendo o corpo**, principalmente, né? Os bebês e as crianças bem pequenos. As crianças pequenas também, elas aprendem o mundo com o corpo. Então eu acho que é uma coisa só. A gente tende a dividir, né? A gente entra nessa linha de deixar algumas partes da Educação Infantil pra Educação Física, mas tudo na Educação Infantil para mim é Educação Física! Eu acredito assim. (PROFESSORA G, grifo nosso).

O conceito de Educação Física na Educação Infantil é, novamente, o trabalho da **corporeidade** do indivíduo enquanto o seu todo. Não é um dividir por partes Educação Física, ou no seu sentido material, a peça orgânica que nós habitamos. E sim a educação do ser humano integral e suas habilidades de compreensão, raciocínio, desenvolvimento, proposição. (PROFESSOR I, grifo nosso).

Ao revisitar os documentos pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, encontra-se o termo corporeidade, principalmente no *Núcleo Ação Pedagógica (NAP) de Linguagens Corporais e Sonoras*, que compõe um capítulo das Orientações Curriculares da Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2012) e isso também será depois referendado pelo Currículo da Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Quando falamos em **corporeidade**, estamos nos referindo à totalidade do ser humano, o próprio termo revela a busca pela superação entre corpo e mente, tão enfatizada pela tradição grega e cartesiana (SÁ, 2002, p. 08). (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 2, grifo nosso).

Nesta perspectiva, consideramos a **corporeidade** como superação da percepção do corpo meramente biológico, pois está se constitui na história de cada sujeito e extrapola a concepção do movimento apenas como deslocamento. Assim, a corporeidade percebe o movimento carregado de





sentidos culturais e sociais, ela depende da subjetividade do ser humano. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 63, grifo nosso).

Por fim, cabe mencionar que o último documento publicado em 2020, que é o resultado de debates do grupo responsável em pensar a BNCC e os documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, traz o conceito de corporeidade, considerando a totalidade do corpo e resgatando documentos anteriores:

**A ideia de corporeidade** também nos ajuda a perceber que o corpo não existe isoladamente, as práticas culturais, sociais e todo o conhecimento produzido em torno do corpo e pelo corpo, dão contornos para o modo de ser, estar e se comunicar mundo, constituindo a corporeidade. (FLORIANÓPOLIS, 2012 apud FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 154, grifo nosso).

Todavia, assim como a BNCC, esse documento de 2020 não se refere a área da Educação Física na Educação Infantil, também não aponta a sua ausência no documento nacional. De uma forma geral, constata-se uma dificuldade em definir a Educação Física para além daquilo que vem sendo proposto nos documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a pelo menos 10 anos.

Concebendo a Educação Física como uma prática pedagógica que "*surge das necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos*" (Soares et al, 1992:50), creio que ela precisa ser estudada no âmbito do currículo — neste caso, da educação infantil — para que se possa perceber, não só, aspectos relativos a sua própria constituição, como campo do conhecimento, como também compreender elementos significativos do próprio cotidiano das creches e Pré-Escolas. (SAYÃO, 1999, p. 226, grifo da autora).

Ainda, o último documento da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que referenda a BNCC, tal como aponta Pasqualini e Martins (2019), encontra como uma possível "brecha", relacionar o que já estava posto com as demandas da base.

## EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A BNCC

Como mencionado anteriormente, a BNCC da Educação Infantil não aborda a Educação Física em nenhuma das suas versões (BRASIL, 2015, 2016, 2017 e 2018), mesmo assim, ao tentar compreender a percepção dos participantes sobre o conceito de Educação Física na BNCC, as respostas evidenciaram a proximidade da Educação Física na Educação Infantil com o Campo de Experiência *Corpo, Gestos e Movimentos*, ao mesmo tempo em que sinalizam suas incompreensões sobre como a área "ficou" no documento:





[...] ela acaba também, não aparecendo, né? Aparece se for, no nosso entendimento, é no Campo de Experiência que trata de corpo e movimento, né? Então ela não tá posta, né? (PROFESSORA A).

Olha, pelo pouco que eu percebi que eu conversei com os colegas e mais na área da Educação Infantil, **a gente não existe**. Existe uma forma de corpo e de corpo prático, né? Nesse sentido e, não sei, até num modelo mais higienista, sabe? No sentido de perceber, mas ali que não traz a nossa especificidade assim, porque as competências que trazem então acabam voltando pela perspectiva da coordenação motora, né? (PROFESSORA D, grifo nosso).

Eu acho que a gente consegue, pelo que a gente entende, compreende da Educação Física, entender que **alguns campos de experiência abarcaria um pouco do que a gente tem**, mas não que ela apareça, aparece como movimento, aparece sabe? Naquele campo ali, porque não tem como não estar, mas acho que é isso. (PROFESSORA F, grifo nosso).

Nessa interpretação conflitante entre não identificar a Educação Física na Educação Infantil na BNCC e concebê-la dentro do texto *Corpo, Gestos e Movimentos*, os professores discutiram sobre as insuficiências e retrocessos da BNCC ao tratamento simplista e higienista dado ao corpo descolado de sua totalidade e concretude.

A Educação Física **não é citada na BNCC, ela faz parte ali do campo experiência do corpo, gestos e movimentos**, se eu não me engano, acho que é isso o nome que ele dá. **Eu acho que a dimensão, assim, simbólica, cultural e ampla do corpo ela foi excluída do texto**, né? É voltado muito pra, como eu falei, pra **questões de cuidado que é de saúde e de higiene pessoal e do desenvolvimento motor propriamente dito** assim, literal mesmo, tipo: "a criança consegue ou não consegue determinada habilidade?" Acho que a noção da Educação Física, do corpo e das suas amplas possibilidades **...não leva em conta as vivências, as experiências e todo o resto de desenvolvimento cognitivo, emotivo e todas as possibilidades que têm pra se desenvolver dentro da Educação Física. É muito considerado só a saúde, higiene e desenvolvimento motor**. (PROFESSORA L, grifo nosso).

Esse campo tão citado e associado à Educação Física, é um dos cinco campos de experiência da Educação Infantil na BNCC e aquele que dá certa centralidade ao corpo e traz termos como movimento e corporeidade:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. [...] Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. (BRASIL, 2018, p. 41).



Porém, quando a BNCC apresenta os Campos de Experiência, não se preocupa em relacionar um com o outro, ao contrário, em forma de “caixinhas” apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada um desses campos, inclusive separando as funções biológicas do corpo dentro dos objetivos de aprendizagem, ou seja, a centralidade dada ao corpo no trecho citado anteriormente, se perde nos Campos de Experiência.

Assim, a BNCC na Educação Infantil exclui a Educação Física e seu acúmulo histórico dentro dessa área, o que abre espaço para múltiplas interpretações do que fazer/como tratar o corpo da criança. Mas, cabe mencionar que o documento da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que se adequa a BNCC (FLORIANÓPOLIS, 2020) também desconsidera a área da Educação Física e sua ausência na BNCC.

Ainda que se pese, cabe dizer que o documento supracitado se apoia nos anteriores e, minimamente, faz enfrentamento em relação ao tratamento do corpo no documento nacional. Mas alerta-se aqui para essa constatação, pois

Na ausência do ato educativo que seleciona conteúdos e enriquece a vivência escolar infantil, o que se coloca como tendência é a reprodução do cotidiano alienado, reproduzindo opressões e preconceitos que os próprios objetivos proclamados dos documentos em análise pretendem combater. (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 441).

Percebe-se assim, a distinção da BNCC com os documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, desde as concepções que englobam a Educação Infantil e em relação às questões da Educação Física na Educação Infantil também está evidente essa diferença, sobretudo as concepções. Essas fragilidades conceituais esbarram também na área da Educação Física de forma mais evidente.

Assim, um dos possíveis encaminhamentos é que a visão dos participantes em conectar a Educação Física ao Campo de Experiência *Corpo, Gestos e Movimentos* faz parte da confusão conceitual/ecletismo conceitual causado pela BNCC, fazendo com que se recorra a aproximações com outros conteúdos e áreas do conhecimento, se distanciando de aportes teóricos-científicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi o de apresentar a compreensão da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e sua relação com a BNCC.

Neste sentido, um dos pontos de percepção foi sobre o conceito de Educação Física na Educação Infantil, que se firmou diante da ideia de cultura corporal e corporeidade.





Ainda que haja diferenças entre elas, essas concepções concentram esforços em uma visão teórico-metodológica de Educação Física crítica e os participantes acabam por mencionar os apontamentos históricos e legais da área dentro da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e sua proximidade com as questões da Educação Infantil.

Já naquilo que confere a Educação Física na Educação Infantil e na BNCC houve o destaque para a ausência/inexistência da área e a aproximação, então, com o Campo de Experiência *Corpo, Gestos e Movimentos*, mas evidencia-se no documento a noção de uma Educação Infantil que atende e cuida do corpo físico, em um viés higienista e prático, distante de conteúdos da área e da integralidade naquilo que vem sendo preconizado pelos documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Diante disso, se fez/faz necessário contrapor estes pontos, evidenciar, resgatar e dar continuidade a avanços coletivos e históricos dentro da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e demais redes de ensino, para assegurar a trajetória pedagógica de dar voz aqueles documentos escritos/construídos coletivamente e que possuem relação entre a realidade das unidades educativas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Débora Ferreira. **Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental**. 2018. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto. 1994.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996**. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/ CNE, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 2/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41-44. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEM BRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEM BRODE2017.pdf)>. Acesso em 28 fev. 2023.





\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes educacionais pedagógicas para rede municipal de educação infantil de Florianópolis**. Florianópolis, SC. 2010. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26\\_12\\_2012\\_10.07.23.2222d0b553a3286bd6b7accf987ef3bb.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.07.23.2222d0b553a3286bd6b7accf987ef3bb.pdf)>. Acesso em 28 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis, SC. 2012. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis++e+orientacoes+++dei&menu=9&submenuid=254>>. Acesso em 28 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Currículo da educação infantil**. Florianópolis, SC. 2015. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis++e+orientacoes+++dej>>. Acesso em 28 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Educação física na educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis, SC. 2016. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_06\\_2017\\_9.23.33.5187fb803460dd1cd26a6eb383715fd8.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_06_2017_9.23.33.5187fb803460dd1cd26a6eb383715fd8.pdf)>. Acesso em 28 fev. 2023.

FLORIANÓPOLIS. **Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da educação infantil de Florianópolis**: Recontextualização Curricular. Florianópolis, SC, 2020. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis++e+orientacoes+++dei>>. Acesso em 28 fev. 2023.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. UFRGS, 2018. Disponível em: <[https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda\\_como-analisar-documentos.doc](https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc)>. Acesso em: 25 fev. 2023.

LIZ, Luiza Oliveira de. **Professores de educação física na educação infantil e a discussão sobre a BNCC**. 2021. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2021.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico e colaboradores. A educação física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, set., 2016.

MELLO, André da Silva e colaboradores. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a educação física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, set., 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista online de política e gestão educacional**, v. 24, n. 2, p. 425-447, ago., 2020.





RESENDE, Rui. Técnica de investigação qualitativa: ETCl. **Journal of sport pedagogy & research**, v. 2, n. 1, p. 50-57, 2016.

ROSA, Luciane Oliveira de. **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil**. 2019. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2019.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, ano XI, n. 13, p. 221-238, nov., 1999.

\_\_\_\_\_. Infância, educação física e educação infantil. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SME. **Síntese da qualificação da educação infantil**. Divisão de Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Florianópolis, SC, 2000.

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

SOARES, Marta Genú. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer sobre o documento preliminar de educação física**. Brasília, DF. 2016. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marta\\_Genu\\_Soares.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marta_Genu_Soares.pdf)>. Acesso em: 6 de mar. 2023.

#### **Dados da autora:**

Email: luizaalizz@gmail.com

Endereço: Rua Servidão Silvino Isidoro Pires, 143, Armação do Pântano do Sul, Florianópolis, SC, CEP 88066-515, Brasil.

Recebido em: 28/02/2023

Aprovado em: 11/04/2023

#### **Como citar este artigo:**

LIZ, Luiza Oliveira de; BENITES, Larissa Cerignoni. O olhar de professores da rede municipal de ensino de Florianópolis sobre as concepções da educação física na educação infantil na BNCC. **Corpoconsciência**, v. 27, e. 15077, p. 1-16, 2023.





## **AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO NA BNCC E NOS PLANOS DE ENSINO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **THE DIMENSIONS OF KNOWLEDGE IN THE BNCC AND PHYSICAL EDUCATION TEACHER LESSON PLANS**

### **LAS DIMENSIONES DEL CONOCIMIENTO EN LA BNCC Y EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA**

**Pedro Henrique Carbone Vidotti**


<https://orcid.org/0000-0002-3033-7945> 


<http://lattes.cnpq.br/3829917896340920> 

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)

pedrovidotti@hotmail.com

**Glauco Nunes Souto Ramos**

<https://orcid.org/0000-0003-2644-2838> 

<http://lattes.cnpq.br/0134679842280022> 

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)

glauco@ufscar.br

#### **Resumo**

Este estudo tem como objetivo discutir a relevância pedagógica e a abordagem das oito dimensões do conhecimento, incluídas na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Física. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, com característica descritivo-interpretativa. Utilizamos a pesquisa documental como técnica de coleta de dados, sendo analisadas a Base Nacional Comum Curricular e 18 sequências didáticas dos 8º e 9º anos criadas por professores de Educação Física. Entendemos que as dimensões do conhecimento são ferramentas didáticas para classificar os saberes próprios da Educação Física escolar, sendo que, nas sequências didáticas, encontramos saberes que associamos a todos os grupos, com destaque para habilidades que se aproximam da Construção de Valores, Análise e Compreensão. Consideramos que as dimensões do conhecimento se apresentam como possibilidade para refletirmos sobre a qualidade e diversidade das propostas pedagógicas.

**Palavras-chave:** BNCC; Educação Física Escolar; Dimensões do Conhecimento.

#### **Abstract**

This study aims to discuss the pedagogical relevance and the approach of the eight dimensions of knowledge, included in the National Common Curricular Base for Physical Education. The research has a qualitative approach with interpretive description features. We used documentary research as a data collection technique, analyzing the National Common Curricular Base and 18 didactic sequences from the 8th and 9th grades created by Physical Education teachers. We understand that the dimensions of knowledge are didactic tools to classify the knowledge specific to Physical Education at school, and, in the didactic sequences, we find knowledge that we associate with all groups, with emphasis on skills that approach the Construction of Values, Analysis and Understanding. We consider that the dimensions of knowledge present themselves as a possibility to reflect on the quality of pedagogical proposals.

**Keywords:** BNCC; Scholar Physical Education; Dimensions of Knowledge.

#### **Resumen**

Este estudio tiene como objetivo discutir la pertinencia pedagógica y el abordaje de las ocho dimensiones del conocimiento, incluídas en la Base Curricular Común Nacional de Educación Física. La investigación tiene un enfoque cualitativo, con carácter descriptivo-interpretativo. Utilizamos como técnica de recolección de datos la investigación documental, analizando la Base Curricular Común Nacional y 18 secuencias didácticas de los grados 8º y 9º elaboradas por profesores de Educación Física. Entendemos que las dimensiones del conocimiento son





herramientas didácticas para clasificar los saberes propios de la Educación Física en la escuela, y en las secuencias didácticas encontramos saberes que asociamos a todos los grupos, con énfasis en las habilidades que se acercan a la Construcción de Valores, Análisis y Comprensión. Consideramos que las dimensiones del conocimiento se presentan como una posibilidad para reflexionar sobre la calidad y diversidad de las propuestas pedagógicas.

**Palabras clave:** BNCC; Educación Física; Dimensiones del Conocimiento.

## INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) como documento balizador dos currículos e das atividades docentes nas escolas da Educação Básica, orienta-se para a promoção de mudanças na organização das práticas pedagógicas, estabelecendo e reforçando alguns conceitos, como as Dimensões do Conhecimento, tema deste estudo. Não podemos deixar de citar que, durante o processo de discussão e produção da BNCC, houve uma grande mudança no cenário político nacional, e que há discussões que foram minimizadas ou mesmo excluídas das páginas do documento, principalmente, no que tange à temas relevantes socialmente e à construção do pensamento crítico.

Anteriormente, em âmbito nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) foi o documento balizador de muitos currículos e propostas pedagógicas estaduais e municipais relacionadas à Educação Física e à outras áreas de conhecimento. Nos documentos produzidos por professores da educação básica que foram analisados neste estudo identificamos a construção das expectativas de aprendizagem com base nas três dimensões do conteúdo sugeridas nos PCN (BRASIL, 1997): conceitual, procedimental e atitudinal.

No entanto, ao apresentar as Dimensões do Conhecimento, a BNCC sugere uma nova forma de classificar os saberes, no qual as expectativas de aprendizagem não são mais organizadas a partir de sua característica conceitual, procedimental ou atitudinal. O que se sugere no documento de 2017 é que as habilidades apresentam oito enfoques principais, relacionados à Experimentação, Uso e Apropriação, Fruição, Reflexão Sobre a Ação, Construção de Valores, Análise, Compreensão e Protagonismo Comunitário.

Consideramos que essa modificação é bastante significativa e pode alterar a construção dos currículos escolares e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, e por isso, demanda análise e estudo. Descortinar os objetivos de aprendizagem prescritos na BNCC e nos planos de ensino dos docentes pode auxiliar a compreender a relevância e amplitude do que tem sido desenvolvido nas aulas do componente curricular. Também permite identificar saberes em que se faz necessário um maior aprofundamento.





Esse modo alternativo de se vislumbrar os conteúdos relacionados às brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura, não elimina suas condições conceituais, procedimentais e atitudinais. Do mesmo modo que é possível identificar em práticas pedagógicas anteriores ao documento de 2017 objetivos de aprendizagem relacionados a cada uma das Dimensões do Conhecimento.

Dessa maneira, ainda que esta organização seja uma novidade para os docentes, é possível encarar essa “atualização” como algo que não está totalmente afastado das ações já desenvolvidas pelos professores. Estas dimensões são uma possibilidade de se organizar e classificar saberes que, em vários casos, já são tematizados, em maior ou menor grau, nas aulas de Educação Física.

Assim, neste artigo, olharemos para o planejamento dos professores e para a BNCC, a fim de verificar quais os tipos de saberes mais abordados por docentes e no documento nacional, ponderando fragilidades e possibilidades, e discutir a intencionalidade e a relevância pedagógica de cada Dimensões do Conhecimento.

## **TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

O presente estudo possui uma abordagem qualitativa, fundamentada na metodologia descritivo-interpretativa, no qual buscaremos discutir as características das Dimensões do Conhecimento, identificando como se apresentam no material analisado e refletindo sobre as possibilidades pedagógicas deste objeto de estudo. Del-Masso, Cotta e Santos (2018, p. 12) destacam que a pesquisa “descritiva tem por objetivo descrever as características do objeto que está sendo estudado e proporcionar uma nova visão sobre essa realidade já existente”.

Para a coleta de dados foi realizada uma pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 1990), sendo utilizado o método de documentação indireta. Foram analisadas a BNCC e as Sequências Didáticas do ano de 2018, criadas por professores de Educação Física de uma rede de ensino municipal do estado de São Paulo e direcionadas para os 8º e 9º anos. Nos documentos citados foram investigados, especificamente, as expectativas de aprendizagem presentes nas Sequências Didáticas e as habilidades para 8º e 9º anos apresentadas na BNCC.

Entendemos que as expectativas de aprendizagem declaradas nas Sequências Didáticas de 8º e 9º anos traduziriam maior complexidade e amplitude dos objetivos entre os





anos/série da rede de ensino participante. Com isso, esperávamos encontrar, com maior frequência, habilidades associadas a todas as Dimensões do Conhecimento.

Destacamos que as Sequências Didáticas analisadas são anteriores a adoção da BNCC como referência para os participantes e que a escolha e definição dos saberes encontrados nos documentos, criados pelos professores, trata-se de uma opção dos mesmos, não sendo pré-estabelecidos pela rede de ensino.

Foram estudadas 18 Sequências Didáticas de cinco professores de Educação Física e de quatro escolas, posto que no município há um universo de seis escolas públicas de anos finais do Ensino Fundamental e sete professores de Educação Física de 8º e 9º anos. Todos os docentes foram convidados a participar da pesquisa.

Para análise e interpretação dos dados coletados optamos por utilizar as famílias de codificação de Bogdan e Biklen (1994), que chamaremos de eixos temáticos. Neste artigo trataremos da família “Dimensões do Conhecimento”, na qual as categorias, definidas a priori, são as próprias Dimensões do Conhecimento apresentadas na base. Acrescentamos a categoria “outros” para classificar expectativas de aprendizagem que não se enquadram em nenhuma das anteriores. Enumeramos as Dimensões do Conhecimento conforme a ordem de aparição na BNCC, sendo: (1) Experimentação; (2) Uso e Apropriação; (3) Fruição; (4) Reflexão Sobre a Ação; (5) Construção de Valores; (6) Análise; (7) Compreensão; (8) Protagonismo Comunitário; (9) Outros. Alguns objetivos foram classificados em mais de uma categoria, pois identificamos mais de uma intenção pedagógica.

Para realização deste processo, investigamos a descrição das habilidades ou expectativas de aprendizagem, buscando interpretar o propósito de cada item encontrado. O verbo principal desses objetivos declarados é fundamental para identificar e classificar o que se pretende, no entanto, em alguns casos, somente com a análise completa da habilidade ou expectativa de aprendizagem é possível elucidar a intencionalidade.

Todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esta pesquisa foi autorizada pela secretaria municipal de educação e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos.

## APRESENTANDO AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

Na construção deste artigo, entendemos que, antes de discutirmos quantitativamente e qualitativamente a inserção de cada dimensão na BNCC e nas Sequências





Didáticas dos docentes, é preciso situarmos o leitor sobre a nossa interpretação do que são as Dimensões do Conhecimento. Consideramos que a apresentação de dados e discussão sobre cada uma das categorias arrisca-se a ficar prejudicada se não houver consenso sobre aspectos centrais relativos as argumentações. Essa sintonia pode, também, ser importante para assimilação do processo de análise e discussões que se seguem neste artigo.

Na BNCC, são poucas as explicações sobre as Dimensões do Conhecimento e não há nenhuma informação sobre os referenciais utilizados pelos autores para definição e descrição das mesmas. Ao longo dos estudos fomos percebendo que as dimensões estabelecem relação direta com as habilidades, referindo-se às variadas perspectivas que os saberes podem assumir no contexto da Educação Física escolar. Para podermos justificar esse posicionamento, procuramos em outros conceitos e outras áreas a fundamentação para a opção de relacionar as Dimensões do Conhecimento com as intencionalidades pedagógica.

Analisando os PCN de Arte (BRASIL, 1998) com foco nos conceitos que envolvem os “eixos de aprendizagem significativa”, vislumbramos potencial para ajudar a compreender as Dimensões do Conhecimento na BNCC. Nestes “o conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e de aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar” (BRASIL, 1998, p. 49).

Entendemos que nestes eixos norteadores o objetivo é que haja expressão, construção e representação, sendo o aluno protagonista de sua intervenção. Neste panorama o enfoque está no realizar humano e o objetivo é que, ao longo do processo educativo, o aluno possa desenvolver competências relativas a esses três campos.

Dessa maneira, os eixos de aprendizagem significativa apresentados nos PCN de Arte (BRASIL, 1998), se constituem como indicadores para relacionar os conteúdos a partir do potencial que possuem para o desenvolvimento da “produção”, “apreciação” ou “contextualização”. Assim, pensa-se em expectativas de aprendizagem orgânicas e articuladas, podendo desencadear uma maior efetividade na aplicação fora de contextos escolares.

Interpretamos que esse movimento de se estruturar o processo de ensino e de aprendizagem por meio de conteúdos/expectativas mais adequadas à complexidade de nossas relações e à diversidade cultural ganha impulso na BNCC de Arte (BRASIL, 2017). Testemunhamos o fato de se pensar os conhecimentos com base na lógica de seus significados sociais, olhando para eles a partir da relevância que carregam para o alcance da capacidade de interpretar e atuar nos diversos âmbitos culturais. Entendemos que cada dimensão aciona





o desenvolvimento de uma importância relativa à cultura artística ou da cultura corporal de movimento.

Assim, também na área da Educação Física, entendemos que as Dimensões do Conhecimento concebem um novo **critério de classificação dos saberes**, constituindo **grupos de expectativas de aprendizagem em oito campos**, sendo organizados para favorecer o **interpretar e atuar no contexto da cultura corporal de movimento**. Dessa maneira, podemos olhar para o futebol, por exemplo, e identificar conteúdos (regras, sistemas de jogos, relação com a comunidade e mídia, apelo estético etc.) que permitem o desenvolvimento de habilidades (analisar, diferenciar, planejar, propor etc.), e estas se relacionam a uma dimensão do interpretar e/ou atuar na cultura corporal de movimento.

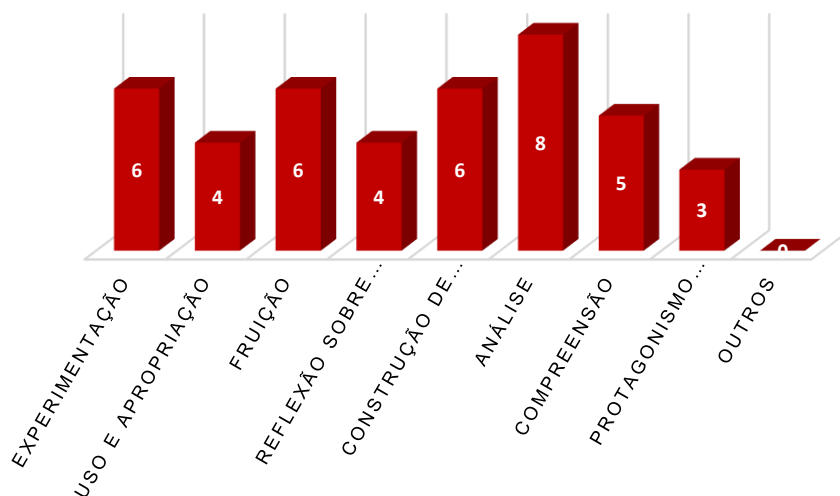
As análises a seguir reforçam essa ideia aqui discutida. Encontramos nas intenções pedagógicas dos autores dos documentos um ajustado relacionamento com as Dimensões do Conhecimento.

## **AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO NA BNCC E NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Neste momento apresentaremos alguns resultados da análise das habilidades e expectativas de aprendizagem descritas na BNCC e nas Sequências Didáticas, respectivamente. É a partir da análise desses objetivos de aprendizagem descritos nos documentos que podemos inferir a intencionalidade pedagógica e, assim, poder associar a um ou mais conjuntos de saberes

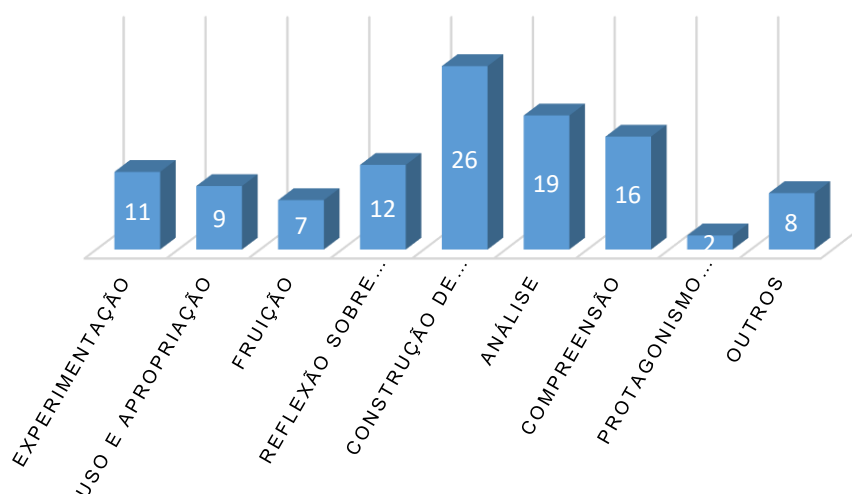
Na BNCC, foram contabilizadas 21 habilidades na disciplina de Educação Física para os 8º e 9º anos. Nas análises dos verbos e complementos desses objetivos, encontramos intenções relacionadas a todas as Dimensões do Conhecimento. Dessas habilidades da BNCC, seis estão relacionadas à Experimentação (28,5%), quatro ao Uso e Apropriação (19%), seis à Fruição (28,5%), quatro à Reflexão Sobre a Ação (19%), seis à Construção de Valores (28,5%), oito à Análise (38%), cinco à Compreensão (23,8%) e três ao Protagonismo Comunitário (14,2%). Nenhuma habilidade foi categorizada como "Outros". A soma das porcentagens supera 100% pois as habilidades abrangem mais de uma Dimensões do Conhecimento cada. A figura 1 mostra estes dados.



**Figura 1** – Dimensões do Conhecimento nas habilidades para 8º e 9º anos na BNCC

**Fonte:** construções dos autores.

Na análise das 18 Sequências Didáticas dos professores de Educação Física da rede estudada, foram identificadas 97 expectativas de aprendizagem. Nessas, também identificamos a inclusão de objetivos relacionados a todas as oito Dimensões do Conhecimento. Além dessas, temos objetivos de aprendizagem que foram associados à categoria "Outros". Assim, 11 expectativas de aprendizagem estão concatenadas à Experimentação (11,3%), 9 ao Uso e Apropriação (9,2%), 7 à Fruição (7,2%), 12 à Reflexão Sobre a Ação (12,3%), 26 à Construção de Valores (26,8%), 19 à Análise (19,5%), 16 à Compreensão (16,4%), 2 ao Protagonismo Comunitário (2%) e 8 a "Outros" (8,2%). A figura 2 apresenta essas informações.

**Figura 2** – Dimensões do Conhecimento nas sequências didáticas

**Fonte:** construção dos autores.



Podemos verificar que há predominância de objetivos de aprendizagem relacionados à Construção de Valores, seguida pela Análise e Compreensão. Por outro lado, o Protagonismo Comunitário, Fruição e Uso e Apropriação são as Dimensões do Conhecimento menos abordadas pelos professores de Educação Física em suas Sequências Didáticas. Na BNCC verificamos um maior equilíbrio entre as dimensões.

A partir desses dados podemos fazer algumas ponderações: 1. Os professores valorizam conhecimentos conceituais (Análise e Compreensão), tanto relativos a conhecimentos sobre o funcionamento operacional, quanto relativos aos saberes ligados ao contexto sociocultural e histórico dos elementos da cultura corporal de movimento; 2. Há grande preocupação com saberes atitudinais (Construção de Valores); 3. Há pouco estímulo à apreciação estética dos objetos de conhecimento (Fruição); 4. Noções de protagonismo comunitário não foram desenvolvidas pela maioria dos professores (Protagonismo Comunitário).

Das nove categorias deste estudo (as oito dimensões e a categoria "Outros"), quatro foram abordadas por todos os docentes e cinco tiveram algum docente que não contribuiu com o conjunto (Fruição, Reflexão Sobre a Ação, Construção de Valores, Protagonismo Comunitário e "Outros"). Dois docentes não tiveram expectativas de aprendizagem associadas aos grupos Fruição e "Outros"; no caso da Reflexão Sobre a Ação e da Construção de Valores, um docente não teve objetivos ligados a essas Dimensões do Conhecimento, e o Protagonismo Comunitário foi indicado por apenas um professor de Educação Física. Das dimensões mais abordadas nas Sequências Didáticas, podemos verificar que Análise possui grande equilíbrio, sendo inserida nos planos de ensino de todos os professores em proporção parecida.

## As Oito Dimensões do Conhecimento

Analisaremos nesta etapa cada uma das Dimensões do Conhecimento incluídas na BNCC. Nossa intenção é discutir sobre os grupos de habilidades que se relacionam com cada uma das dimensões e buscar construir uma posição sobre a relevância de cada grupo para a Educação Física escolar. Para isso iremos recorrer a conceitos que se aproximam de cada Dimensão do Conhecimento.

A Experimentação, na BNCC, aborda saberes viáveis somente a partir da prática corporal. Para o documento: "são conhecimentos que não podem ser acessados sem passar





pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados” (BRASIL, 2017, p. 220), tratando-se “de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e do estudante se perceber como sujeito ‘de carne e osso’” (BRASIL, 2017, p. 220).

Encontramos no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – RC-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2009) vigente até dezembro de 2018, uma aproximação entre a dimensão Experimentação e o grupo “praticar para conhecer”. Este subeixo do documento gaúcho, ocupa-se brevemente de saberes da cultura corporal de movimento, cultivando um “fazer corporal em aula que leve os alunos a conhecerem tal prática, mas sem a pretensão de investir em um nível de apropriação que lhes permita praticar, fora da escola” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 120-121).

Propõe-se que a existência de algumas práticas corporais seja vivenciada pelos discentes, percebendo saberes próprios desses elementos com um raso nível de conhecimento. Trata-se de apresentar, sem aprofundamento, algumas manifestações que de outro modo não seriam acessíveis aos alunos.

Os professores, em consonância com a BNCC, relacionaram as expectativas de aprendizagem desse grupo à objetos de conhecimento pouco familiares aos alunos: “que os alunos conheçam esportes não divulgados em mídia popular” (Sequência Didática-P02) ou “conhecer o esporte Badminton” (Sequência Didática-P04).

O Uso e Apropriação é a segunda Dimensão do Conhecimento apresentada na BNCC, e possui semelhanças e diferenças se comparada com a Experimentação. Esta dimensão também se caracteriza por um fazer corporal, abordando conhecimentos gerados a partir da vivência nas diferentes manifestações, mas se distingue no nível de aprofundamento desejado.

Para a BNCC, essa Dimensão do Conhecimento trata do “mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde” (BRASIL, 2017, p. 220). Esse conceito exposto na BNCC é categórico ao anunciar qual é o objetivo que se almeja na abordagem desse grupo de habilidades.

Também encontramos no referencial curricular gaúcho de 2009, uma aproximação entre conceitos. Neste documento, é apresentado o subeixo “saber para praticar” que trata de conhecimentos que permitem a participação autônoma em “práticas corporais recreativas”







(RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 120). Ou seja, a principal diferença entre a Experimentação e Uso e Apropriação se encontra no nível de autonomia desejado na realização de uma prática corporal. Os objetos de conhecimento abordados também se diferem a partir do seu potencial de uso, a depender do contexto em que está inserido.

Identificamos que nas Sequências Didáticas, as regras dos esportes/jogos são os principais conteúdos ligados ao Uso e Apropriação, como na expectativa “conhecer a história e regras do atletismo” (Sequência Didática-P03). Nas habilidades da BNCC, no entanto, as aprendizagens são mais diversas, inserindo temas que incluem, também, o ensino e aprendizagem de “habilidades técnico-táticas” ou “elementos constitutivos”, como gestos, ritmos e espaços das danças de salão (BRASIL, 2017, p. 237).

Apesar dos saberes que associamos à Experimentação e ao Uso e Apropriação serem, comumente, mais familiar ao professor de Educação Física, podemos verificar na figura 2 que isso não se explicita de modo tão acentuado nos planejamentos dos docentes participantes da pesquisa. Por outro lado, na BNCC, seis das 21 habilidades descritas para os 8º e 9 anos, apresentam finalidades relacionadas à Experimentação e quatro estão relacionadas ao Uso e Apropriação.

Entendemos que para esta etapa de ensino é esperado o desenvolvimento de habilidades complexas em relação a prática das manifestações. Porém, no caso da Experimentação, os objetivos não se traduzem no aprofundamento dos saberes, e por isso, devem ser administrados com cuidado pelo docente desses níveis de ensino.

Betti (2018, p. 168), sobre isso, relata:

Também não conseguimos identificar uma progressão da dificuldade/complexidade das habilidades ao longo dos ciclos escolares. A lógica das competências/habilidades que preside a BNCC como um todo exige uma escala de proficiência que balize as aprendizagens desejadas ao longo da escolarização.

A dimensão Fruição é, no nosso entendimento, um dos grandes benefícios para a Educação Física escolar. Esta dimensão ganha evidência nos espaços escolares a partir do posicionamento de que educar é um espaço de relações que despertam tanto para o reconhecimento da individualidade, da própria tradição cultural, como da coletividade e do senso de interculturalidade (ARAÚJO, 2008), favorecendo o compartilhamento, o pertencimento e a valorização da diversidade.

A partir da análise da Fruição na disciplina de Arte, compreendemos que mais do que a simples observação ou desfrute passivo, esta Dimensão do Conhecimento envolve





processos ativos de interpretação e mergulho nas manifestações culturais (BRASIL, 2017). Assim, esse grupo acopla aprendizagens que permitem e estimulam o explorar, sentir e apreciar os elementos da cultura artística ou corporal, a partir de um movimento particular do sujeito, tanto nas produções do outro, quanto nas próprias realizações.

Nas Sequências Didáticas, a escrita das expectativas de aprendizagem associadas a esta Dimensão do Conhecimento é confusa e diversa, como nos objetivos “quais esportes gostariam de vivenciar” (Sequência Didática-P02), “valorizar a prática esportiva” (Sequência Didática-P01) ou “valorizar a modalidade da GR e vivenciar a GR de modo prazeroso, interessante e saudável” (Sequência Didática-P03). Entendemos que a primeira e a segunda expectativas tratam de saberes amplos e genéricos, que dificilmente podem ser alcançados ou avaliados. Na terceira expectativa de aprendizagem encontramos uma sentença mais aproximada com o que se propõe no documento nacional.

A Reflexão Sobre a Ação é uma dimensão própria da Educação Física escolar, engloba um grupo de saberes que dificilmente a criança tem acesso em outros espaços de vivência das práticas corporais. O professor, nesse caso, é um agente que propõe ações que encaminham os alunos para a reconstrução das manifestações, viabilizando a noção de que as práticas corporais não são elementos estáticos ou delimitados.

Podemos verificar a complexidade dessa dimensão na habilidade: “formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica” (BRASIL, 2017, p. 237).

As habilidades relativas à Reflexão Sobre a Ação estimulam um saber reflexivo e crítico sobre os elementos da cultura corporal de movimento. Consideramos que nesta dimensão aborda-se habilidades similares às relativas ao Protagonismo Comunitário, que discutiremos mais adiante, visto que ambas tratam de conhecimentos que permitem a democratização do “acesso das pessoas às práticas corporais” (BRASIL, 2017, p. 222). A diferença nessas dimensões fica por conta do contexto de atuação dos discentes, sendo que na Reflexão Sobre a Ação, o movimento propõe alterações nos ambientes de sala de aula, ou da disciplina de Educação Física. Destacamos, no entanto, que em ambas as situações deve haver a presença e o estímulo a uma posição política de respeito e inclusão das diferenças.

Nesta Dimensão do Conhecimento há abordagem de conhecimentos que desafiam e posicionam o aluno na situação de criador, ou recriador, envolvendo competências relativas





à tomada de decisão. Nas Sequências Didáticas encontramos com frequência o verbo “construir”, para indicar o saber esperado. Esse termo está sempre associado à elaboração de novas regras ou estratégias para facilitar a vivência das manifestações.

Entendemos que para a faixa etária é bastante relevante a inserção de habilidades relativas à Reflexão Sobre a Ação. O que verificamos, no entanto, é uma presença modesta de habilidades que estimulam saberes relativos à gerência, reformulação e autonomia na vivência das práticas corporais.

A Construção de Valores é a quinta Dimensão do Conhecimento apresentada na BNCC e representa um grupo de saberes que se conecta à dimensão atitudinal dos conteúdos. Essa Dimensão do Conhecimento trata de importantes conhecimentos no contexto escolar, valorizando aspectos relacionados ao convívio, cidadania e ética. Verificamos um destaque desse tipo de habilidade nas Sequências Didáticas. Foi o grupo de saberes mais prestigiado pelos professores de Educação Física da rede estudada.

Na BNCC, a Construção de Valores “vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática” (BRASIL, 2017, p. 221). Assim, além de já indicar algumas valiosas estratégias de ensino para essa Dimensão do Conhecimento, como discussões e vivências, o documento busca atrelar os valores e normas às práticas corporais, apontando para conhecimentos que emergem do contato dos alunos com tais manifestações.

Para os autores da BNCC, esse conjunto de conhecimentos ou habilidades deve estar “diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim” (BRASIL, 2017, p. 221). Concordamos e valorizamos com a ênfase dos autores em procurar explicitar a necessidade de que esses saberes sejam alvo de ações intencionais dos docentes, agindo não apenas após algum conflito na aula, mas principalmente na proposição e reflexão acerca de valores e atitudes que se consideram relevantes para o grupo e/ou que estão anexos ou incluídos nas práticas corporais.

Vislumbramos nas habilidades da BNCC e nas expectativas de aprendizagem das Sequências Didáticas, relativas à Construção de Valores, a tematização das relações que surgem nas práticas corporais e a apreciação das manifestações e das práticas cooperativas.

A Análise e a Compreensão são dimensões que se complementam e ambas se familiarizam com os “saberes conceituais” do RC-RS que tratam do “conjunto de dados e





conceitos que descrevem e explicam diferentes aspectos relativos às práticas corporais sistematizadas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 119). Esses conhecimentos que explicam conceitualmente as manifestações são subdivididos em “conhecimento técnico” e “conhecimento crítico” (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

A Análise aborda o funcionamento das práticas corporais em uma perspectiva operacional (RIO GRANDE DO SUL, 2009), porém, não se trata de desenvolver aprendizagens procedimentais, mas de compreender conceitualmente o movimento realizado por um jogador ou a importância de um exercício para a saúde, “aqui pode ser estudado, por exemplo, como se classificam os esportes de acordo com os princípios táticos, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade motora” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 121).

Associamos a Compreensão ao subeixo “conhecimento crítico” que “trata do processo de inserção destas mesmas práticas corporais em determinados contextos socioculturais” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 121-122). Refere-se a conhecimentos que não são relativos ao funcionamento técnico-tático, mas aos elementos socioculturais e históricos das práticas corporais. Na BNCC, esta Dimensão do Conhecimento reúne “saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo” (BRASIL, 2017, p. 221).

A Compreensão refere-se, portanto, a um conjunto de conhecimentos essenciais que possibilitam o reconhecimento das características dos diversos grupos sociais, inclusive aqueles aos quais o aluno pertence, como podemos ver na habilidade: “identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam” (BRASIL, 2017, p. 237).

É notável que todos os docentes participantes tenham inseridos em suas Sequências Didáticas expectativas de aprendizagem que se relacionam com a Análise e Compreensão. No documento nacional, também há uma quantidade relevante de habilidades que focam na identificação, compreensão ou crítica de saberes relativos ao funcionamento interno ou aspectos socioculturais e históricos das manifestações. Assim, entendemos que pode haver inclinação para a estima da importância e da abordagem desses grupos de saberes.

O Protagonismo Comunitário é a última dimensão apresentada na BNCC e, assim como a Reflexão Sobre a Ação, vislumbra o potencial criativo e construtor dos alunos, buscando intervir nas práticas corporais nos contextos comunitários.





Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) denunciam, porém, que prevalece nos discursos sobre protagonismo uma face conservadora e economicista, afastando os aspectos políticos e sociais próprios da vida humana em uma coletividade, dos elementos educacionais voltados ao desenvolvimento da autonomia ou protagonismo. Reforçamos que nesta Dimensão do Conhecimento, é essencial que haja um posicionamento político voltado à superação das desigualdades e democratização do acesso às práticas corporais.

Nos documentos analisados, encontramos poucas habilidades ou expectativas de aprendizagem que se aproximam do Protagonismo Comunitário. A redação dos objetivos declarados pelos docentes é vago, como podemos identificar na expectativa: “assumir um protagonismo sobre suas práticas, não apenas como gerenciadores, mas também como criadores” (Sequência Didática-P01). Neste caso, não é possível identificar com facilidade o que se pretende.

Na BNCC encontramos uma habilidade que consideramos oportuna para este grupo de saberes: “verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre” (BRASIL, 2017, p. 237). Neste caso, se tem como intenção evidente posicionar os alunos como propagadores e agentes comunitários que podem estimular o acesso às práticas corporais, se aproximando com efetividade do Protagonismo Comunitário.

Por fim, encontramos nas Sequências Didáticas expectativas de aprendizagem que, no nosso entendimento, não se relacionam a nenhuma Dimensão do Conhecimento. Estas expectativas possuem duas características principais: 1. Estão relacionadas a assuntos tratados nas unidades escolares, mas não são exclusivos da Educação Física; 2. Não foi possível identificar a intenção do docente. Assim, agrupamos esses saberes na categoria “Outros”, e para este grupo não foi possível identificar uma ou mais características comuns, pois em um caso trata-se de temas muitos distintos entre si e no outro a escrita do docente prejudicou a interpretação daquilo que se pretendia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou, por meio da análise das habilidades da BNCC e das Sequências Didáticas, discutir a relevância de cada uma das Dimensões do Conhecimento e verificar aproximações e distanciamentos dessas com as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.





Ao longo desse processo, fomos identificando que as Dimensões do Conhecimento são elementos importantes para pensar sobre os saberes que devem compor as propostas pedagógicas e os planos de ensino dos docentes. As dimensões são divisões didáticas que podem ser parâmetros a respeito da qualidade e diversidade dos conhecimentos que os professores estão tematizando junto aos alunos, podendo favorecer uma abordagem ampla e prática da cultura corporal de movimento.

Neste sentido, vislumbra-se a necessidade de incentivo de práticas de ensino e de aprendizagem que enriqueçam as dimensões Uso e Apropriação, Fruição, Reflexão Sobre a Ação e Protagonismo Comunitário, que tiveram uma quantidade menos significativa de habilidades ou expectativas de aprendizagem.

Por outro lado, a identificação nas Sequências Didáticas de intenções pedagógicas relativas a todas as Dimensões do Conhecimento, nos permite acordar que aquilo que já é desenvolvido pelos professores de Educação Física não está totalmente isolado do que propõe o documento nacional, e por isso, pode haver uma incorporação menos conflituosa da BNCC.

Por fim, consideramos importante a presença de um instrumento orientador do trabalho do professor de Educação Física, sendo que alguns estudos mais detalhados desse material podem contribuir para que os professores sejam participantes ativos e críticos na elaboração dos currículos escolares, minimizando os prejuízos e potencializando os avanços.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano IV, v.1, p. 156-175, jul., 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e os métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília, DF: MEC, 1997.





\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: arte. Brasília, DF: MEC, 1998.

DEL-MASSO, Maria Candido Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Análise qualitativa e análise quantitativa em pesquisa científica**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF – Disciplina Seminários de Pesquisa Científica em Educação Física. [2018]. Disponível em: <[https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/149313/mod\\_resource/content/1/index.html#](https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/149313/mod_resource/content/1/index.html#)> Acesso em: 20 set. 2018.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, mai./ ago., 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

RIO GRANDE DO SUL, Secretária de Estado da Educação. **Referencial curricular**: linguagens, códigos e suas tecnologias: artes e educação física. Volume 2. Porto Alegre, RS, 2009.

VIDOTTI, Pedro Henrique Carbone. **A educação física e as dimensões do conhecimento na BNCC**: um estudo a partir dos planos de ensino dos professores de uma rede municipal de ensino. 2020. 207f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2020.

#### **Dados do primeiro autor:**

Email: [pedrovidotti@hotmail.com](mailto:pedrovidotti@hotmail.com)

Endereço: Rua da Cocaia, 1142, Cocaia, Ilhabela, SP, CEP 11630-000, Brasil.

Recebido em: 27/02/2023

Aprovado em: 12/04/2023

#### **Como citar este artigo:**

VIDOTTI, Pedro Henrique Carbone; RAMOS, Glauco Nunes Souto. As dimensões do conhecimento na BNCC e nos planos de ensino de professores de educação física. **Corpoconsciência**, v. 27, e. 15054, p. 1-16, 2023.





## PHYSICAL ACTIVITY AS A TOOL FOR PROMOTING HEALTH

ATIVIDADE FÍSICA COMO FERRAMENTA DE PROMOÇÃO DE SAÚDE

ACTIVIDAD FÍSICA COMO HERRAMIENTA DE PROMOCIÓN DE LA SALUD

**Artur Junio Togneri Ferron**


<https://orcid.org/0000-0001-7089-3033> 


<http://lattes.cnpq.br/8456051687173106> 

Universidade Estadual Paulista (Bauru, SP – Brasil)

artur.ferron@unesp.br

**Emmanuel Gomes Ciolac**

<https://orcid.org/0000-0002-2397-8162> 

<http://lattes.cnpq.br/0323573809193832> 

Universidade Estadual Paulista (Bauru, SP – Brasil)

emmanuel.ciolac@unesp.br

### EDITORIAL

It is well established that adequate levels of physical activity are associated with lower incidence of morbidity and mortality (Garcia et al., 2023; World Health Organization, 2020). In contrast, physical inactivity, defined as the failure to meet the recommended levels of physical activity (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020), is a global pandemic (GUTHOLD et al., 2018) that contributes to the increased global burden of disease and mortality associated with noncommunicable diseases (NCDs) (AMMAR et al., 2023; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2022).

Physical inactivity is among the leading risk factor for mortality worldwide, being responsible for nearly 830,000 deaths annually (GLOBAL BURDEN OF DISEASE COLLABORATIVE NETWORK, 2020). Additionally, it has been estimated that 10% of all premature deaths due to NCDs may be averted if everyone met only half (75 min of moderate-intensity physical activity) of the weekly recommended levels of physical activity (GARCIA et al., 2023), representing the prevention of nearly 1.7 million deaths annually (GLOBAL BURDEN OF DISEASE COLLABORATIVE NETWORK, 2020). Indeed, nearly 10% and 5% of all incident cardiovascular disease and cancer could be prevented if everyone met the same quantity of physical activity (GARCIA et al., 2023).





The pandemic of physical inactivity is even more prevalent in children and adolescents. Although there are inconsistencies among the intercontinental initiatives assessing the physical activities in children and adolescents (AUBERT et al., 2021), the global prevalence of physical inactivity in children/adolescents is at least the double of the prevalence in adults (AUBERT et al., 2021; GUTHOLD et al., 2018). In addition, the prevalence of physical activity is greater in girls than boys, and it increases from the childhood to the adolescence (AUBERT et al., 2021).

It is also important to note that sedentary behavior, characterized by a low energy expenditure ( $\leq 1.5$  metabolic equivalents) while waking in a sitting or reclining posture, has also emerged as a potential risk factor for many NCDs and mortality during the last decade (PINTO et al., 2023). Additionally, its negative effects on health appears to be independently of the levels physical of physical activity (PINTO et al., 2023). In this context, several national and global guidelines have addressed both physical activity and sedentary behavior recommendations for promoting health and counteracting NCDs (ROSS et al., 2020; UMPIERRE et al., 2022; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

However, the pandemic of physical inactivity is still a worldwide reality that have remained static over recent decades (PRATT et al., 2023). In addition, the prevalence of physical inactivity is higher among women, older individuals, some racial/ethnic groups, and people living with disabilities (GUTHOLD et al., 2018; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2022). Therefore, to identify key gaps and to strengthen the promotion of physical activity, with special focus in these subgroups, should be a priority for scientists and policy makers.

Consequently, there is a need for developing effective physical activity and/or exercise programs interventions to reduce damage, improve function, and/or treat NCDs of different populations. Therefore, this special issue was proposed for studies investigating the relationship between physical activity (in most diverse practices) and the various health components (biological, psychological, social, etc...). In addition, it was also proposed for studies analyzing the relationship between physical activity/exercise and the prevention, control, and treatment/rehabilitation of NCDs.

The findings presented here can be also important for the progression of science in this field of knowledge. The editors considered the plurality nature of the papers welcome to enlarge the research concepts in the relationship between physical activity and the various health components. Finally, we feel that this is a unique opportunity to provide different views





in relation to biological and behavioral studies, presented in the scientific field of physical activity and health.

## REFERENCES

AMMAR, Achraf and collaborators. (2023). Global disease burden attributed to low physical activity in 204 countries and territories from 1990 to 2019: insights from the global burden of disease 2019 study. **Biology of sport**, v. 40, n. 3, p. 835-855, 2023.

AUBERT, Salomé and collaborators. Global prevalence of physical activity for children and adolescents; inconsistencies, research gaps, and recommendations: a narrative review. **International journal of behavioral nutrition and physical activity**, v. 18, n. 1, p. 1-11, 2021.

GARCIA, Leandro and collaborators. Non-occupational physical activity and risk of cardiovascular disease, cancer and mortality outcomes: a dose-response meta-analysis of large prospective studies. **British journal of sports medicine**, v. 57, n. 15, p. 979-989, 2023.

GLOBAL BURDEN OF DISEASE COLLABORATIVE NETWORK. (2020). **Global Burden of Disease Study 2019 (GBD 2019) Results**. Available in: <<http://ghdx.healthdata.org/gbd-results-tool>>. Access: 08-04-2023.

GUTHOLD, Regina and collaborators. Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: a pooled analysis of 358 population-based surveys with 1.9 million participants. **The lancet global health**, v. 6, n. 10, p. 1077-1086, 2018.

PINTO, Ana J. and collaborators. The physiology of sedentary behavior. **Physiological reviews**, v. 103, n. 104, p. 2561-2622, 2023.

PRATT, Michael; VARELA, Andrea Ramirez; BAUMAN, Adrian. The physical activity policy to practice disconnect. **Journal of physical activity & health**, v. 20, n. 6, p. 461-464, 2023.

ROSS, Robert and collaborators. Canadian 24-hour movement guidelines for adults aged 18-64 years and adults aged 65 years or older: an integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. **Applied physiology, nutrition, and metabolism**, v. 45, n. 10, s57-s102, 2020.

UMPIERRE, Daniel and collaborators. Physical activity guidelines for the Brazilian population: recommendations report. **Journal of physical activity and health**, v. 19, n. 5, p. 374-381, 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Who guidelines on physical activity and sedentary behaviour**. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global status report on physical activity 2022. **World Health Organization**. WHO Press, 2022.



**Dados do primeiro autor:**

Email: artur.ferron@unesp.br

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-06, Bauru, São Paulo, CEP: 17033-360, Brasil.

Recebido em: 04/08/2023

Aprovado em: 08/08/20223

**Como citar este artigo:**

FERRON, Artur Junio Togneri; CIOLAC, Emmanuel Gomes. Physical activity as a tool for promoting health. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16095, p. 1-4, 2023.





## QUALIDADE DE VIDA EM PROFISSIONAIS DA SAÚDE: WHOQOL-bref

### QUALITY OF LIFE IN HEALTH PROFESSIONALS: WHOQOL-bref

### CALIDAD DE VIDA EN PROFESIONALES DE LA SALUD: WHOQOL-bref


**Leonardo dos Reis Bubanz**


<https://orcid.org/0000-0002-9403-8768> 

<http://lattes.cnpq.br/3645714375821310> 

Universidade Federal de Rondônia (Porto Velho, RO – Brasil)  
bubanzleo@gmail.com


**Marcelo Tiago Balthazar Corrêa**


<https://orcid.org/0000-0003-3016-5706> 

<http://lattes.cnpq.br/2552560600580927> 

Universidade Federal de Rondônia (Porto Velho, RO – Brasil)  
marcelo\_tiago123@hotmail.com


**Silvia Teixeira de Pinho**


<https://orcid.org/0000-0002-7805-5146> 

<http://lattes.cnpq.br/2159894065526815> 

Universidade Federal de Rondônia (Porto Velho, RO – Brasil)  
silvia@unir.br


**Daiana Evangelista Rodrigues Fernandes**


<https://orcid.org/0000-0001-7238-5999> 

<http://lattes.cnpq.br/4735533503754813> 

Universidade Federal de Rondônia (Porto Velho, RO – Brasil)  
daiana.rodrigues@unir.br

**Edson dos Santos Farias**

<https://orcid.org/0000-0002-5031-4441> 

<http://lattes.cnpq.br/7461825012810258> 

Universidade Federal de Rondônia (Porto Velho, RO – Brasil)  
edson.farias@unir.br

#### Resumo

O objetivo do estudo foi comparar as características das variáveis sociodemográfica, comportamentais e da Covid-19 com os domínios e associar os domínios com as variáveis sociodemográfica, comportamentais e da Covid-19 à qualidade de vida (QV) em profissionais da saúde de cinco unidades básicas de saúde (UBS) de Porto Velho/RO, 2021. Estudo de delineamento transversal com 85 profissionais de saúde. Utilizou-se um questionário contendo o instrumento WHOQOL-bref e perguntas sobre características sociodemográficas. Após análise descritiva, realizou-se regressão linear simples e múltipla para avaliar a associação entre as variáveis de exposição e os domínios da QV. As piores percepções de QV foram associadas aos domínios físicos e psicológicos à moradia de aluguel; a percepção de saúde com domínios físicos, psicológicos, relações social e meio ambiente; a atividade física menos duas vezes semanal o físico, psicológico e meio ambiente; não sair USF o físico e psicológico; sexo feminino as relações sociais ( $p < 0,05$ ). São necessários esforços para a melhoria da QV nos profissionais que atuam nas UBS, por meio de ações promovidas pelos gestores públicos. Essas ações podem trazer benefícios e refletir positivamente na qualidade de vida desses profissionais pelos atores envolvidos no cenário da Atenção Primária à Saúde.

**Palavras-chave:** Qualidade de Vida; Profissionais de Saúde; Unidade Básica de Saúde; Atenção Primária à Saúde.

#### Abstract



The objective of the study was to compare the characteristics of the sociodemographic, behavioral and Covid-19 variables with the domains and to associate the domains with the sociodemographic, behavioral and Covid-19 variables with the quality of life (QoL) in health professionals from five units basic health services (UBS) in Porto Velho/RO, 2021. Cross-sectional study with 85 health professionals. A questionnaire containing the WHOQOL-bref instrument and questions about sociodemographic characteristics was used. After descriptive analysis, simple and multiple linear regression was performed to assess the association between exposure variables and QoL domains. The worst QoL perceptions were associated with the physical and psychological domains of rental housing; the perception of health with physical, psychological, social relations and environment domains; physical activity at least twice a week physical, psychological and environmental; not leaving USF the physical and psychological; female sex social relationships ( $p < 0.05$ ). Efforts are needed to improve the QoL of professionals working at UBS, through actions promoted by public managers. These actions can bring benefits and reflect positively on the quality of life of these professionals by the actors involved in the Primary Health Care scenario.

**Keywords:** Quality of Life; Health Professionals; Health Centers; Primary Health Care.

### Resumen

El objetivo del estudio fue comparar las características de las variables sociodemográficas, conductuales y Covid-19 con los dominios y asociar los dominios con las variables sociodemográficas, conductuales y Covid-19 con la calidad de vida (CV) en profesionales de la salud de cinco unidades de servicios básicos de salud (UBS) en Porto Velho/RO, 2021. Estudio transversal con 85 profesionales de la salud. Se utilizó un cuestionario que contenía el instrumento WHOQOL-bref y preguntas sobre características sociodemográficas. Después del análisis descriptivo, se realizó una regresión lineal simple y múltiple para evaluar la asociación entre las variables de exposición y los dominios de calidad de vida. Las peores percepciones de calidad de vida se asociaron con los dominios físico y psicológico de la vivienda de alquiler; la percepción de la salud con los dominios físico, psicológico, relaciones sociales y medio ambiente; actividad física al menos dos veces por semana física, psicológica y ambiental; no dejar USF el físico y psicológico; relaciones sociales sexo femenino ( $p < 0,05$ ). Son necesarios esfuerzos para mejorar la calidad de vida de los profesionales que actúan en la UBS, a través de acciones promovidas por los gestores públicos. Estas acciones pueden traer beneficios y reflejarse positivamente en la calidad de vida de estos profesionales por parte de los actores involucrados en el escenario de la Atención Primaria de Salud.

**Palabras clave:** Calidad de Vida; Profesionales de la Salud; Unidad Básica de Salud; Primeros Auxilios.

## INTRODUÇÃO

A Qualidade de Vida (QV) é um indicador de saúde de caráter multidimensional que pode ser utilizado para avaliação e estimulação de ações que promovam a saúde (SANTOS, ESPINOSA, MARCON, 2020). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a definição de QV é “a percepção do indivíduo de sua posição no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. Isso envolve dimensões da saúde física, psicológica, nível de independência, relações sociais, meio ambiente e padrão espiritual (WHO, 1995).

Existem instrumentos de QV que avaliam características como dor, capacidade funcional, aspectos sociais, emocionais e ambientais. A OMS recomenda a utilização do instrumento WHOQOL-BREF, uma versão abreviada do WHOQOL-100, o qual avalia a QV em diversos grupos e situações. Esse instrumento valoriza a percepção individual, visto que com ele é possível notar a percepção subjetiva de um indivíduo em relação à sua saúde como um todo, incluindo aspectos físicos, psicológicos, sociais e ambientais (NASCIUTTI; MOURÃO; ARAUJO, 2022).





A QV dos trabalhadores é influenciada por diversos fatores, como questões burocráticas, remuneração baixa, falta de insumos para trabalho, desvalorização profissional, instalações precárias, longas jornadas de trabalho e procedimentos administrativos inadequados, entre outros. Esses fatores podem deixar os funcionários desmotivados e afetar sua QV no trabalho (MELLER et al., 2020).

No contexto da pandemia, tem sido constante o aumento de sintomas de depressão, ansiedade e perda da qualidade do sono em profissionais da saúde, devido ao medo de infecção ou contágio para seus familiares. Nesse sentido, uma atenção maior voltada para os trabalhadores da saúde se faz necessária, principalmente no que diz respeito à saúde mental e à QV dos mesmos (TEIXEIRA et al., 2020).

A escolha do tema justifica-se pela percepção de evidências empíricas durante o período da residência, no qual estive presente dentro da Unidade de Saúde da Família (USF) e era possível ouvir relatos de medo e cansaço por parte dos profissionais. Além disso, estudos semelhantes mostram que os profissionais de saúde têm sua QV afetada muitas vezes pelo excesso de trabalho, cobranças e falta de políticas que visem o cuidado da saúde do profissional (CANAVEZ; FARIAS; LUCZINSKI, 2021). Devido à pandemia da Covid-19, os profissionais passaram a ter uma sobrecarga muito maior e a conviver diariamente com o medo de contaminação (HUANG et al., 2020).

Dessa maneira, o presente estudo teve como finalidade investigar a QV dos profissionais de saúde das USF de Porto Velho/RO durante a pandemia da Covid-19. Espera-se que os resultados contribuam para o avanço dos conhecimentos científicos na mesma temática, bem como orientem a gestão e a gerência na elaboração de estratégias e medidas voltadas para a saúde do trabalhador, com base nos principais aspectos que afetam os profissionais.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Abordagem Metodológica, Contexto da Pesquisa e Participantes

Trata-se de um estudo de delineamento transversal não probabilístico por conveniência, realizado no município de Porto Velho, RO em 2021. A cidade de Porto Velho, RO, localiza-se na região Norte. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, a população estimada é de 548.952 habitantes. Segundo o Plano Municipal de





Saúde de 2018 a 2021, a Atenção Primária à Saúde (APS) conta com 38 Unidades de Saúde, sendo 19 na zona urbana e 19 na zona rural, distribuídas nas seguintes zonas geográficas sanitárias: central, sul, leste, norte, zona rural fluvial e zona rural terrestre.

A escolha da amostra por conveniência deu-se pelo fato de as USF selecionadas terem uma boa relação com a Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Além disso, os residentes da Residência Multiprofissional em Saúde da Família (REMUSF-UNIR) atuam nessas USFs, o que possibilita um contato maior com os profissionais.

A amostra do estudo consistiu de profissionais de saúde de cinco USF. A coleta foi realizada no período de agosto a outubro de 2021, e foram encaminhados três questionários aos profissionais de saúde das cinco USFs: Agenor de Carvalho, Aponiã, José Adelino da Silva, Mariana e Pedacinho de Chão. Foram obtidos 85 questionários devidamente preenchidos que atenderam aos critérios de inclusão.

O poder da amostra equivale a  $(1 - \beta)$  50% ( $\beta = 1,64\%$ ) e nível de confiança de 95% ( $\alpha = 5\%$ ) para detectar áreas sob a curva *Receiver Operating Characteristic* (ROC) iguais ou superiores a 0,50 como significativas. Os critérios de inclusão foram: profissionais de saúde que fizessem parte da equipe de Atenção Primária à Saúde (APS) e todos os residentes em saúde da família das unidades selecionadas; exclusão: os profissionais que estejam gozando de licença ou férias.

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIR sob a CAAE: 47205721.3.0000.5300 e número de parecer 4.817.065 na data 30 de junho de 2021. Todos os participantes que aceitaram participar do estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## Técnica e Instrumento de Coleta de Dados

Utilizou-se o questionário WHOQOL-bref, questionário esse que abrange 26 assertivas, sendo preenchido pelo participante da pesquisa, de forma individual, com intuito de avaliar quatro domínios. Sendo das 26 perguntas sete questões relacionadas ao domínio físico, seis relacionadas ao domínio psicológico, três questões do domínio social e oito questões do domínio ambiental, tais questões resultam em pontuações que variam de 0 a 100, sendo quanto mais próximo do 100 melhor a QV. Além disso, o instrumento possui duas perguntas que analisam a QV de maneira geral. As questões do WHOQOL-bref são formuladas para respostas em escalas, tipo Likert incluindo intensidade de (“nada” a “extremamente”),





capacidade de (“nada” a “completamente”), frequência (“nunca” a “sempre”) e avaliação (“muito satisfeito” a “muito insatisfeito”; “muito ruim” a “muito bom”).

O questionário WHOQOL-bref teve sua validação realizada com 300 indivíduos em Porto Alegre/RS, sendo 250 pacientes do Hospital de clínicas da cidade e 50 voluntários. O instrumento apresentou características satisfatórias de consistência interna, validade discriminante, validade de critério, validade concorrente e fidedignidade teste-reteste, sendo assim o questionário validado para utilização no Brasil (FLECK et al., 2000).

## ANÁLISE DE DADOS

Para análise dos dados foi utilizado o programa SPSS versão 20 onde foram primeiramente selecionadas as variáveis com curva de distribuição normal pelos testes Kolmogorov–Smirnov e Shapiro-wilk ( $p > 0,05$ ) sendo representadas pelas medidas de tendência central, média e desvio padrão. Para avaliar a consistência interna do WHOQOL-bref foi aplicado o teste de coeficiente de Alfa Cronbach (AC) em cada domínio.

As variáveis dependentes do estudo foram: domínios da QV físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente e as variáveis independentes foram: Bloco 1, variáveis sociodemográficas: idade, sexo, estado civil, escolaridade, categoria de ocupação, tempo de serviço, carga horária de trabalho, outro vínculo empregatício, renda e moradia; Bloco 2, variáveis comportamentais: atividade física, medicamento, percepção de saúde e doença crônica; Bloco 3, variáveis da Covid-19.

Para verificar as variáveis dependentes: domínio físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente foi comparado cada domínio com as variáveis independentes (categóricas) pelo teste t de Student ( $p < 0,05$ ). As variáveis que apresentaram  $p < 0,20$  considerando os blocos 1 sociodemográficos, bloco 2 comportamentais e bloco 3 Covid-19 foram incluídas na análise de regressão linear múltipla Stepwise. Para cada modelo, foram estimados o coeficiente Beta padronizado e a variância explicada ( $R^2$ ). Foram consideradas estatisticamente significativas variáveis com valores de  $p < 0,05$ .

## RESULTADOS

A amostra do estudo foi constituída por 85 profissionais da saúde, lotados em cinco UBS da Secretaria Municipal de Saúde (SEMUSA), a idade média do grupo estudado foi de  $39,91 \pm 9,51$  (22 – 60) anos. Na Figura 1 estão demonstradas as variáveis que com maiores







desconfortos em relação a QV a dor e desconforto 30,00%, dependência de medicação ou de tratamentos 30,00% e sentimentos negativos 36,18%.

**Figura 1** – Média da escala apresentada em porcentagem dos itens do questionário WHOQOL-Bref dos profissionais de saúde da SEMUSA, 2021, n=85.



**Fonte:** construção dos autores.

Com relação às médias, desvio padrão, valores máximos e mínimos e valores do teste de Coeficiente alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) de cada domínio: físico 66,21  $\pm$  13,65 (28,56-100,00)  $\alpha$  0,850, psicológico 65,29  $\pm$  16,16 (12,50-95,83)  $\alpha$  0,869, relações sociais 66,25  $\pm$  17,67 (16,00-100,00)  $\alpha$  0,835 e meio ambiente 57,16  $\pm$  13,90 (3,13-87,50)  $\alpha$  0,865, geral de  $\alpha$  0,940 respectivamente (tabela 1).

**Tabela 1** – Média e desvio-padrão (DP) dos domínios de qualidade de vida dos profissionais de saúde da SEMUSA, 2021, n=85.

DOMÍNIO	MÉDIA	DP	Variação		( $\alpha$ )
Físico	66,21	13,65	28,56	100,00	0,850
Psicológico	65,29	16,16	12,50	95,83	0,869
Relações Sociais	66,25	17,67	16,00	100,00	0,835
Meio Ambiente	57,16	13,90	3,13	87,50	0,865
Autoavaliação da QV	60,29	18,31	25,00	100,00	0,940

**Fonte:** construção dos autores.





Tanto a caracterização de cada domínio em comparação com as variáveis sociodemográficas, comportamentais e Covid-19 em relação a QV. Quanto na comparação entre as variáveis independentes que apresentaram menores médias em relação a QV foram as seguintes: sexo feminino no domínio relações sociais ( $p=0,031$ ), na moradia aluga nos domínios físicos ( $p<0,001$ ), psicológicos ( $<0,001$ ), relações sociais ( $p=0,020$ ) e meio ambiente ( $p=0,015$ ), quem prática atividade física menos de duas vezes por semana nos domínios físicos ( $p<0,001$ ), psicológicos ( $p=0,005$ ), relações sociais ( $p=0,005$ ) e meio ambiente ( $p<0,001$ ), percepção de saúde negativa domínios físicos, psicológicos, relações sociais e meio ambiente ( $p<0,001$ ), sim, sair da UBS domínio físico ( $p=0,023$ ), psicológico ( $p=0,008$ ) e não utilizar EPI adequado ( $p=0,034$ ) (tabela 2).

**Tabela 2** – Caracterização das variáveis sociodemográficas, comportamentais e Covid-19 representada pelos valores de média (M) e desvio-padrão ( $\pm$ DP) dos domínios da qualidade de vida dos profissionais de saúde da SEMUSA, 2021,  $n=85$ .

Variáveis	Domínios da qualidade de vida								
	n	%	Físico M $\pm$ DP	Psicológico M $\pm$ DP	Relações sociais M $\pm$ DP	Meio ambiente M $\pm$ DP			
<b>Sexo</b>				0,490	0,382		0,031*		0,364
Feminino	68	80,0	65,7 $\pm$ 14,5	64,5 $\pm$ 17,2	64,2 $\pm$ 18,4			56,5 $\pm$ 14,4	
Masculino	17	20,0	68,2 $\pm$ 9,0	68,3 $\pm$ 10,4	74,5 $\pm$ 10,8			59,9 $\pm$ 11,2	
<b>Escolaridade</b>				0,466	0,239		0,801		0,767
Superior	59	69,4	65,4 $\pm$ 13,9	63,9 $\pm$ 17,4	65,5 $\pm$ 20,7			57,4 $\pm$ 14,9	
Básico	26	30,6	67,4 $\pm$ 13,1	68,4 $\pm$ 12,5	66,7 $\pm$ 14,1			56,4 $\pm$ 11,4	
<b>Outro vínculo empregatício</b>				0,474	0,979		0,999		0,749
Não	53	62,4	67,0 $\pm$ 13,0	65,3 $\pm$ 16,8	65,9 $\pm$ 19,9			57,5 $\pm$ 14,7	
Sim	32	37,6	64,8 $\pm$ 14,7	65,2 $\pm$ 15,3	65,8 $\pm$ 17,2			56,5 $\pm$ 12,6	
<b>Moradia</b>				<0,001**	0,001		0,020*		0,015*
Própria	65	76,5	69,3 $\pm$ 11,8	68,3 $\pm$ 14,5	68,7 $\pm$ 16,1			59,2 $\pm$ 12,6	
Alugada	20	23,5	56,2 $\pm$ 14,6	55,4 $\pm$ 17,6	58,3 $\pm$ 20,3			50,6 $\pm$ 16,0	
<b>Atividade física</b>				0,001*	0,005		0,005*		0,001*
$\geq 2$ vezes/semana	42	50,6	70,8 $\pm$ 12,1	70,0 $\pm$ 13,9	71,5 $\pm$ 13,6			62,1 $\pm$ 11,6	
<2 vezes/semana	43	49,4	61,4 $\pm$ 13,6	60,4 $\pm$ 16,9	60,9 $\pm$ 19,7			52,1 $\pm$ 14,3	
<b>Percepção de saúde</b>				<0,001**	<0,001**		<0,001**		<0,001**
Positiva	72	84,7	68,8 $\pm$ 11,8	68,8 $\pm$ 12,9	68,9 $\pm$ 16,1			59,7 $\pm$ 11,9	
Negativa	13	15,3	51,9 $\pm$ 14,9	45,8 $\pm$ 18,8	49,3 $\pm$ 24,9			43,0 $\pm$ 16,0	
<b>Treinamento Covid-19</b>				0,219	0,949		0,392		0,544
Sim	36	42,4	64,0 $\pm$ 14,3	65,1 $\pm$ 18,5	64,3 $\pm$ 20,9			58,2 $\pm$ 14,3	
Não	49	57,6	67,7 $\pm$ 13,0	65,4 $\pm$ 14,3	67,7 $\pm$ 14,8			56,4 $\pm$ 13,6	
<b>Algum familiar diagnóstico positivo</b>				0,176	0,122		0,287		0,104
Sim	64	75,3	65,1 $\pm$ 14,2	63,7 $\pm$ 17,3	65,1 $\pm$ 18,2			55,7 $\pm$ 14,4	
Não	21	24,7	69,7 $\pm$ 11,7	70,0 $\pm$ 10,9	69,8 $\pm$ 15,6			61,4 $\pm$ 11,3	
<b>Sair da USF</b>				0,023*	0,008*		0,170		0,115
Sim	23	27,1	60,7 $\pm$ 13,4	57,8 $\pm$ 14,6	61,9 $\pm$ 13,8			53,2 $\pm$ 14,8	
Não	62	72,9	68,3 $\pm$ 13,3	68,1 $\pm$ 15,9	67,8 $\pm$ 18,7			58,6 $\pm$ 13,3	
<b>EPI adequado</b>				0,135	0,034*		0,555		0,323
Sim	71	83,5	67,2 $\pm$ 13,6	66,8 $\pm$ 16,3	66,7 $\pm$ 18,2			57,8 $\pm$ 14,0	
Não	14	16,5	61,2 $\pm$ 12,9	57,7 $\pm$ 13,0	63,7 $\pm$ 14,4			53,8 $\pm$ 13,1	

**Nota:**\*Utilizado teste t para amostras independentes \* $p<0,05$ , \*\* $p<0,001$ .

**Fonte:** construção dos autores.

Os resultados da análise de regressão linear múltipla Stepwise estão apresentadas na (Tabela 3). As variáveis que se mantiveram associadas à QV foram, no domínio físico,





moradia alugada ( $p=0,003$ ), percepção de saúde negativa ( $p=0,001$ ), praticar atividade física menos de duas vezes por semana ( $p=0,009$ ), sair da UBS ( $p=0,033$ ), domínio psicológico moradia alugada ( $p=0,034$ ), percepção de saúde negativa ( $p<0,001$ ), praticar atividade física menos de duas vezes por semana ( $p=0,026$ ) e sair da UBS ( $p=0,012$ ), relações sociais com a percepção de saúde negativa ( $p=0,004$ ) e o sexo feminino ( $p=0,015$ ), meio ambiente com a percepção de saúde negativa ( $p=0,004$ ) e praticar atividade física menos de duas vezes por semana ( $p=0,043$ ).

**Tabela 3** – Variáveis sociodemográficas, comportamentais e da Covid-19 associadas às médias dos domínios do WHOQOL-BREF, aplicado aos profissionais da saúde lotados na secretária Municipal de Saúde do município de Porto Velho, RO,  $n= 85$ .

Variáveis	Domínios da qualidade de vida							
	Físico		Psicológico		Relações sociais		Meio ambiente	
	$\beta$	p	$\beta$	p	$\beta$	p	$\beta$	p
Moradia alugada	298	0,003*	202	0,034	193	0,068	116	0,259
Percepção de saúde negativa	335	0,001*	428	<0,001**	308	0,004*	321	0,004*
Atividade física <2 vezes por semana	266	0,009*	234	0,026*	-	-	215	0,043*
Sair USF (Não)	199	0,033*	230	0,012*	-	-	-	-
Sexo feminino	-	-	-	-	246	0,015*	-	-
R2 ajustado	29,6%		33,1%		19,5%		21,9%	

**Nota:** \* $\beta$  = coeficiente beta padronizado; significância do teste \* $p<0,05$ , \*\* $p<0,001$ .

**Fonte:** construção dos autores.

## DISCUSSÃO

No presente estudo, observa-se que entre os quatro domínios de QV analisados, o que apresentou maior média entre os servidores foi o de relações sociais, seguido do domínio físico, psicológico e meio ambiente. Outro estudo da mesma temática traz resultados semelhantes, tal como o estudo: qualidade de vida e fatores associados em trabalhadores de uma Universidade do Sul de Santa Catarina, que apresentou a média dos domínios em 76,94% para relações sociais, 74,64% domínio físico, 71,12% domínio psicológico e 61,94% referente





ao meio ambiente (MELLER et al., 2020). Mostrando assim uma possível tendência de resultados quando aplicado tal instrumento no âmbito de trabalho.

O domínio de relações sociais que obteve o maior escore engloba questões referentes a relações pessoais, suporte e apoio pessoal e a vida sexual. O motivo pelo qual o domínio de relações sociais apresentou maiores média para a QV entre os servidores das USF pode ser atribuído devido a fatores externos do ambiente de trabalho, como as boas relações familiares e de amizade, além do apoio que os indivíduos receberam desses durante o período de pandemia. Segundo um estudo realizado em Wuhan, China, durante a pandemia de COVID-19 em 2020, com o objetivo de avaliar a prevalência de ansiedade e depressão entre profissionais da linha de frente no combate ao COVID-19, apontou que a família é importante no papel de apoiar e confortar, visando uma melhora do bem-estar dos profissionais, auxiliando na diminuição da incidência de ansiedade e depressão nos mesmos (DU, 2020).

O domínio meio ambiente, que contempla questões como segurança, recursos financeiros, oportunidades de adquirir novas informações e habilidades, oportunidades de recreação/lazer, ambiente físico (poluição/ruído/trânsito/clima) e transporte, apresentou o menor escore médio. Uma possível explicação para o domínio apresentar menor escore pode estar ligado aos fatores externos como saneamento básico, meio ambiente, fatores climáticos, trânsito e transporte público, estudos dessa temática mostram a interferência negativa desses fatores na QV da população brasileira (GORDIA; QUADRO; CAMPOS, 2009).

Um dos principais resultados encontrados trata-se da percepção de saúde, essa variável se mostrou presente nos quatro domínios da QV (físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente). De maneira que os participantes que consideraram a saúde positiva apresentaram maiores média de QV de quem considerou a sua saúde negativa, esse resultado corrobora com a hipótese da qual quem percebe sua saúde de maneira positiva tende a ter melhor QV do que quem pensa ao contrário. Segundo Mattos e colaboradores (2021) utilizar a avaliação da autopercepção de saúde é uma ferramenta interessante para identificar o estado de saúde geral da população. Visto que pessoas que dizem ter uma saúde positiva apresentam maiores chances de estarem saudáveis, enquanto aqueles que classificam sua saúde como negativa têm inclinação a piores níveis de QV.

Outro achado no estudo foi em relação à variável de prática de atividade física, mostrou que quem relatou praticar menos de duas vezes por semana apresentou QV menor em três dos quatro domínios, fato esse que se deve diretamente a prática de exercícios com





regularidade trazerem resultados significativos na melhoria do bem-estar dos participantes. Tal resultado possui também ligação direta com a autopercepção da saúde do indivíduo. Segundo estudo acerca da autopercepção de saúde, foram encontrados resultados de uma pior percepção de saúde em indivíduos que relatam estar sem praticar atividades físicas ou possuíam alguma doença preexistente (SILVA; BOING, 2021).

Em relação à variável moradia foi encontrado resultado no domínio físico, onde quem relatou morar de aluguel apresentou uma pior QV do que quem possui casa própria, tal resultado pode ter influência no aspecto físico das questões relacionadas a sono, repouso, energia e fadiga visto que quem possui um maior conforto no seu lar tende a ter menores preocupações e melhor descanso ao fim do dia. Segundo estudo de Cardoso e colaboradores (2021) a razão de possibilidades em relação à moradia é de que quem possui casa própria diminui a chance de uma QV baixa, visto que teriam menores gastos e preocupações como o pagamento de aluguel.

Já em relação a uma possível saída da USF durante a pandemia foram encontrados valores significativos nos domínios físico e psicológico, onde quem relatou que já pensou em sair da unidade apresentou uma menor QV do que quem relatou não ter pensado em sair da unidade, esse resultado pode ter a influência dos fatores de cansaço e preocupação de contaminação daqueles que pensaram em sair gerando um déficit físico e mental. Segundo Bichara (2020) existe um fenômeno chamado de infodemia o qual a população está constantemente recebendo informações acerca da pandemia, tal fator pode gerar ansiedade, insegurança e medo a população. A convivência diária com o sofrimento dos pacientes contaminados pela Covid-19 e com a morte desses, traz aos profissionais de saúde medos e angústias, principalmente no que diz respeito ao medo de ser infectado, a falta de suprimentos médicos, as informações incertas sobre recursos, a solidão e a preocupação com seus entes queridos, esses são também relatos de trabalhos que abordam o sofrimento psicológico e o adoecimento dos profissionais de saúde, o que pode levar alguns até a não se sentirem vontade de voltar a trabalhar (HUANG et al., 2020).

Em relação à variável sexo, os homens apresentaram melhor QV no domínio, relações sociais do que às mulheres, tal resultado pode estar ligado ao fato das mulheres estarem mais insatisfeitas com suas relações pessoais e redes de apoio no período de afastamento pela pandemia. Conforme resultados encontrados no estudo intitulado, A pandemia de Covid-19 narrada por mulheres: o que dizem as profissionais de saúde? As





mulheres possuem uma maior carga de trabalho, devido à junção do trabalho remunerado com a rotina das atividades domésticas, tal fato durante a pandemia foi duplicado ou triplicado, tornando-se então um trabalho ininterrupto (CANAVEZ; FARIAS; LUCZINSKI, 2021). Tal resultado pode estar ligado ao decréscimo na QV no domínio social das mulheres, principalmente pela sobrecarga sofrida pelas mesmas.

O presente estudo teve como limitações o estudo ser feito em um único momento no tempo, a dificuldade de deslocamento para demais USF e seus diferentes turnos, e a dificuldade de preenchimento do questionário durante o expediente.

## CONCLUSÃO

Em síntese, considerando as limitações do estudo conclui-se que foi possível investigar a QV dos profissionais de saúde das Unidades de Saúde da Família em Porto Velho/RO durante a pandemia de Covid-19. Os resultados mostraram que as variáveis com maiores desconfortos em relação à QV foram dor e desconforto, dependência de medicação ou tratamento e sentimentos negativos. Além disso, foram identificados fatores sociodemográficos, comportamentais e relacionados à Covid-19 que influenciaram a QV dos profissionais. Na análise de regressão múltipla, as variáveis que se mantiveram associadas à QV foram moradia alugada, percepção de saúde negativa, praticar atividade física menos de duas vezes por semana e sair da unidade de saúde. Portanto, conclui-se que é importante que sejam implementadas ações para melhorar a QV dos profissionais de saúde, como medidas que possam amenizar a dependência de medicação e tratamentos, além de oferecer condições adequadas de trabalho, garantir a segurança dos profissionais e consequentemente do serviço prestado pelos mesmos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BICHARA, Marcelo. Sars-cov-2 infodemia, pós-verdade e guerra híbrida. **Revista estudos libertários**, v. 2, n. 3, p. 90–101, jan./ jun., 2020.

CANAVÊZ, Fernanda; FARIAS, Camila Peixoto; LUCZINSKI, Giovana Fagundes. A pandemia de Covid-19 narrada por mulheres: o que dizem as profissionais de saúde? **Saúde em debate**, v. 45, n. 1, p. 112-123, out., 2021.





CARDOSO, Érika Leite da Silva e colaboradores. Fatores associados à qualidade de vida de cuidadores de crianças e adolescentes com condições crônicas. **Revista gaúcha de enfermagem**, v. 42, p. 1-10, mai., 2021.

DE LIMA Chaves, Hildon e colaboradores. **Plano municipal de saúde 2018 a 2021**. Porto Velho, RO, 2017. Disponível em: <<https://semusa.portovelho.ro.gov.br/uploads/arquivos/2018/03/23266/1520607525pms-versao-preliminar-em-correcao.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

DU, Jiang e colaboradores. Psychological symptoms among frontline healthcare workers during COVID-19 outbreak in Wuhan. **General hospital psychiatry**, v. 67, p. 144-145, nov./dez., 2020.

FLECK, Marcelo e colaboradores. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida. **Revista de saúde pública**, v. 34, n. 2, p. 178-183, abr., 2000.

GORDIA, Alex Pinheiro; QUADROS, Teresa Maria Bianchini de; CAMPOS, Wagner de. Variáveis sociodemográficas como determinantes do domínio meio ambiente da qualidade de vida de adolescentes. **Ciência & saúde coletiva**, v. 14, n. 6, p. 2261-2268, dez., 2009.

GROUP, The Whoqol. The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): development and general psychometric properties. **Social science & medicine**, v. 46, n. 12, p. 1569-1585, jun., 1998.

HUANG, Lishan e colaboradores. Special attention to nurses protection during the COVID-19 epidemic. **Critical care**, v. 24, n. 1, mar., 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades, Porto Velho**, 2022. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/porto-velho/panorama>>. Acesso em: 21 mar. 2023.

MATTOS, Samuel e colaboradores. Elaboração e validação de um instrumento para mensurar autopercepção de saúde em adultos. **Saúde em debate**, v. 45, n. 129, p. 366-377, jun., 2021.

MELLER, Fernanda de Oliveira e colaboradores. Qualidade de vida e fatores associados em trabalhadores de uma Universidade do Sul de Santa Catarina. **Cadernos saúde coletiva**, v. 28, n. 1, p. 87-97, mar., 2020.

NASCIUTTI NETO, Rubens; MOURÃO, Yleris de Cássia de Arruda; ARAÚJO, Fernanda Cardoso de Oliveira. Qualidade de vida do fonoaudiólogo brasileiro frente à pandemia da COVID-19. **Codas**, v. 34, n. 3, p. 1-8, jan., 2022.

SANTOS, Edialda Costa; ESPINOSA, Mariano Martínez; MARCON, Samira Reschetti. Qualidade de vida, saúde e trabalho de professores do ensino fundamental. **Acta paulista de enfermagem**, v. 33, p. 1-8, 2020.





SILVA, Paulo Sergio Cardoso da; BOING, Antônio Fernando. Fatores associados à prática de atividade física no lazer: análise dos brasileiros com doenças crônicas. **Ciência & saúde coletiva**, v. 26, n. 11, p. 5727-5738, nov., 2021.

TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza e colaboradores. A saúde dos profissionais de saúde no enfrentamento da pandemia de Covid-19. **Ciência & saúde coletiva**, v. 25, n. 9, p. 3465-3474, set., 2020.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHOQOL**: measuring quality of life. Genebra, 1995. Disponível em: <<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63529/WHOQOL-BREF.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

**Dados do primeiro autor:**

Email: bubanzleo@gmail.com

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965, Centro, Porto Velho, RO, CEP: 76801-974, Brasil.

Recebido em: 22/03/2023

Aprovado em: 27/04/2023

**Como citar este artigo:**

BUBANZ, Leonardo dos Reis e colaboradores. Qualidade de vida em profissionais da saúde: WHOQOL-bref. **Corpoconsciência**, v. 27, e15178, p. 1-13, 2023.







**WALKING ABILITY IN PATIENTS WITH PERIPHERAL ARTERIAL  
OCCLUSIVE DISEASE AND ITS ASSOCIATION WITH  
SOCIODEMOGRAPHIC AND CLINICAL INDICATORS**

**CAPACIDADE DE LOCOMOÇÃO EM PACIENTES COM DOENÇA  
ARTERIAL OBSTRUTIVA PERIFÉRICA E SUA ASSOCIAÇÃO COM  
INDICADORES SOCIODEMOGRÁFICOS E CLÍNICOS**

**CAPACIDAD DE LOCOMOCIÓN EN PACIENTES CON ENFERMEDAD  
ARTERIAL OCLUSIVA PERIFÉRICA Y SU ASOCIACIÓN CON  
INDICADORES CLÍNICOS Y SOCIODEMOGRÁFICOS**


**Anne Ribeiro Streb**


<http://orcid.org/0000-0001-9195-4210> 

<http://lattes.cnpq.br/0429506283565157> 

Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)  
anne.streb@ufsc.br


**Júlia Nunes Martins**


<https://orcid.org/0009-0008-1414-8176> 

<http://lattes.cnpq.br/4332595050742474> 

Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)  
martinsnju@gmail.com


**Cecília Bertuol**


<https://orcid.org/0000-0003-1277-775X> 

<http://lattes.cnpq.br/5019570849546968> 

Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)  
bertuolcecilia@gmail.com


**Aline Mendes Gerage**


<https://orcid.org/0000-0002-0555-5422> 

<http://lattes.cnpq.br/3522462017589271> 

Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)  
alinegerage@yahoo.com.br

**Giovani Firpo Del Duca**

<https://orcid.org/0000-0003-0893-2032> 

<http://lattes.cnpq.br/1637297004046478> 

Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)  
gfdelduca@gmail.com

**Resumo**

The aim of this study was to verify the association between sociodemographic and clinical indicators with the walking ability in patients with peripheral arterial occlusive disease. A cross-sectional study examined a non-probabilistic sample of patients with PAOD. Walking ability was determined using the Walking Impairment Questionnaire. Sociodemographic and clinical indicators were explored. Spearman correlation and crude and adjusted linear regression were used in the analysis. Forty individuals (age 62.8±9.7 years) participated in the study.



Only disease severity showed a strong negative correlation with total walking ability score ( $r=-0.75$ ) and its items: walking distance ( $r=-0.73$ ), walking speed ( $r=-0.69$ ), and climbing stairs ( $r=-0.69$ ). After adjustment, higher educational level ( $\beta=13.0$ ;  $p=0.047$ ) and disease severity ( $\beta=12.7$ ;  $p=0.001$ ) were associated with walking ability ( $R^2=0.50$ ; VIF:1.33;  $p\leq 0.001$ ). Patients with PAOD have impairments in their walking ability, which is related to low educational level and increased severity of the disease.

**Keywords:** Peripheral Arterial Disease; Walking; Walking Speed; Cross-Sectional Studies; Socioeconomic Factors.

### Resumo

O objetivo deste estudo foi verificar a associação entre indicadores sociodemográficos e clínicos com a capacidade de locomoção em pacientes com doença arterial obstrutiva periférica (DAOP). Um estudo transversal examinou uma amostra não probabilística de pacientes com DAOP. A capacidade de locomoção foi determinada usando o Walking Impairment Questionnaire. Foram explorados indicadores sociodemográficos e clínicos. Correlação de Spearman e regressão linear bruta e ajustada foram utilizadas na análise. Quarenta indivíduos (idade  $62,8\pm 9,7$  anos) participaram do estudo. Apenas a gravidade da doença apresentou forte correlação negativa com o escore total da capacidade de locomoção ( $r=-0,75$ ) e seus itens: distância percorrida ( $r=-0,73$ ), velocidade da caminhada ( $r=-0,69$ ) e subir escadas ( $r=-0,69$ ). Após ajuste, maior escolaridade ( $\beta=13,0$ ;  $p=0,047$ ) e gravidade da doença ( $\beta=12,7$ ;  $p=0,001$ ) associaram-se à capacidade de locomoção ( $R^2=0,50$ ; VIF:1,33;  $p\leq 0,001$ ). Pacientes com DAOP apresentam prejuízos na capacidade de locomoção, o que está relacionado com a baixa escolaridade e ao aumento da gravidade da doença.

**Palavras-chave:** Doença Arterial Periférica; Caminhada; Velocidade de Marcha; Estudos Transversais; Fatores Socioeconômicos.

### Resumen

El objetivo de este estudio fue verificar la asociación entre indicadores sociodemográficos y clínicos con la capacidad de caminar en pacientes con enfermedad oclusiva arterial periférica (PAOD). Un estudio transversal examinó una muestra no probabilística de pacientes con PAOD. La capacidad para caminar se determinó utilizando el Walking Impairment Questionnaire. Se exploraron indicadores sociodemográficos y clínicos. En el análisis se utilizaron la correlación de Spearman y la regresión lineal cruda y ajustada. Cuarenta individuos (edad  $62,8\pm 9,7$  años) participaron del estudio. Solo la gravedad de la enfermedad mostró una fuerte correlación negativa con la puntuación total de la habilidad para caminar ( $r=-0,75$ ) y sus ítems: distancia recorrida ( $r=-0,73$ ), velocidad al caminar ( $r=-0,69$ ) y subir escaleras ( $r=-0,69$ ). Después del ajuste, la educación superior ( $\beta=13,0$ ;  $p=0,047$ ) y la gravedad de la enfermedad ( $\beta=12,7$ ;  $p=0,001$ ) se asociaron con la capacidad para caminar ( $R^2=0,50$ ; VIF:1,33;  $p\leq 0,001$ ). Los pacientes con PAOD tienen deficiencias en su capacidad para caminar, lo que se relaciona con un bajo nivel educativo y una mayor gravedad de la enfermedad.

**Palabras clave:** Enfermedad Arterial Periférica; Caminata; Velocidad al Caminar; Estudios Transversales; Factores Socioeconómicos.

## INTRODUCTION

Peripheral arterial occlusive disease (PAOD) is characterized by the obstruction of the peripheral arteries in the upper limbs and, notably, in the lower limbs, which can in extreme cases lead to mortality from cardiovascular events (FOWKES et al., 2013; FARAH et al., 2014). Through a systematic review, an overall prevalence of PAOD of 5.6% in 2015 has been suggested, with over 236.62 million people being affected (SONG et al., 2019). Additionally, low- and middle-income countries, such as Brazil, account for approximately 73% of cases worldwide (SONG et al., 2019).

In symptomatic patients, a form of pain known as intermittent claudication occurs wherein blood flow in the legs becomes insufficient during body movement to adequately perfuse muscles and other body tissues. It also causes fatigue, tingling, and cramps during





movement or even at rest (GARCIA, 2006). Owing to intermittent claudication, a considerable restriction in the patient's ability to move can be observed, which results in impairments in activities of daily living such as climbing stairs and walking for long distances or at faster speeds (BATISTA et al., 2015). Consequently, these patients lose their autonomy, which negatively affects their quality of life and self-esteem (SPRONK et al., 2007; GRAMS et al., 2009). Thus, Farinatti and Lopes (2004) suggest that gait is a good indicator of the risk of loss of autonomy due to the aging process, which is also true when evaluating patients with PAOD (BAILEY et al., 2014).

It is also noteworthy that sociodemographic and clinical variables seem to influence important issues regarding the ability to walk in patients with PAOD. The results found in the literature suggest that as disease severity increases, distance, walking speed, and muscle strength decrease, while pain recovery time becomes increasingly longer (BAILEY et al., 2014; BEEBE, 2001). It is possible that the time of diagnosis, that is, how many years the individual started the treatment of such disease, is related to changes in the ability to walk as the symptoms of PAOD are usually manifested over months or even years (PEACH et al., 2012). Furthermore, this situation can be aggravated in patients with other concomitant conditions (CONTE and VALE, 2018) such as obesity (GOLLEDGE et al., 2007) or even those who are aware of their diagnosis but decide to maintain the same lifestyle (ZEMAITIS et al., 2017).

It is unclear whether factors associated with PAOD, with and without intermittent claudication can also cause functional limitations, as well as walking difficulties. These data are very limited in low-income and middle-income countries, such as Brazil. Identifying the profile of these individuals based on their sociodemographic and clinical characteristics can facilitate the planning and implementation of intervention strategies to promote an active lifestyle that considers the particularities of each subgroup. Therefore, the present study aimed to verify the association between sociodemographic and clinical indicators with the walking ability in patients with peripheral arterial occlusive disease.

We hypothesize that the walking ability will be impaired in patients with PAOD, especially in terms of the walking distance. Also, there will be an association between walking ability and sex, smoking, diagnostic healthcare center, disease severity, revascularization surgery, self-health perception and presence of other diseases, suggesting that: men, smokers, individuals who were diagnosed in public places, with a higher degree of disease severity, and with revascularization surgery will have worse scores of walking ability. In addition, those with





the presence of other diseases and with a negative self-health perception will have worse walking ability scores.

## METHODOLOGICAL PROCEDURES

This was a quantitative cross-sectional study carried out with patients of both sexes with PAOD recruited at the vascular unit of the Professor Polydoro Ernani de São Thiago University Hospital of the Federal University of Santa Catarina (UFSC). The sample was intentional and non-probabilistic. The data were collected from September 2020 to January 2021. The volunteers received information about the methodological procedures necessary to participate in the study as well as the risks and benefits and signed an informed consent form before participating. The present study was approved by the Ethics and Research of Human Beings Committee of the Federal University of Santa Catarina (CEPSH-UFSC) under the embodied opinion 3,971,967. The Resolution of the National Health Council (CNS 466/2012) was also respected.

Data collection took place on the days of medical appointments at the vascular unit. A previously trained researcher conducted the structured interview and recorded the responses in a specific form. The questionnaire consisted of the following sociodemographic information: sex (male or female); age (in full years); skin color (white or other); marital status (with or without a partner) and educational level ( $\leq 8$  years;  $\geq 9$  years of study). Participants also reported the use of medications and their body mass (kg) and height (cm). We calculate the body mass index ( $BMI = kg/m^2$ ). The clinical indicators evaluated in this study were obtained by medical record assessment and questionnaire. The variables analyzed were: disease severity, determined by Rutherford classification (0 = asymptomatic, 1 mild claudication, 2 moderate claudication, 3 severe claudication, 4 rest pain, 5 small trophic lesions, 6 extensive necrosis); revascularization surgery (yes or no); time of diagnosis of DAOP (in years, refers to the date of the first consultation at vascular unit of the hospital); smoking (current smoker, ex-smoker, and non-smoker); diagnostic healthcare center (public or private); presence of another disease (yes or no, if yes which one?) and self-perception of health. This last variable was obtained by the question: "Do you classify your health status as...?". The answer options were: very bad, bad, fair, good and very good. For correlation analyses, this variable was used in an ordinal way. For descriptive and inferential analyses this variable was dichotomized considering the categories "very bad", "bad" and "fair" as bad, and the others ("good" and "very





good”) as good. The variable presence of other diseases was presented in the manuscript in three ways: descriptive, indicating which diseases were reported by the participants; continuously, indicating the number of diseases aggregated by each patient and dichotomously, indicating how many participants had one or more diseases aggregated.

Walking ability was determined using the Portuguese version of the Walking Impairment Questionnaire (WIQ) – (RITTI-DIAS et al., 2009). The questionnaire also addresses aspects related to the past month and comprises three domains: distance (the distance the individual can walk), speed (the speed at which the individual can walk), and stairs (the number of stairs that the individual can climb). For each domain, the patient should indicate the degree of difficulty in travelling increasing distances (ranging from indoors to 450 m), at increasing speeds (ranging from slowly to trotting), and climbing different numbers of stairs (ranging from one to three floors). The degree of difficulty was measured using a 5-point scale, where 0 = unable; 1 = very difficult; 2 = reasonable difficulty; 3 = mild difficulty; and 4 = no difficulty. The points assigned by patients for each variable were multiplied by pre-established weights, added, and divided by the maximum possible score for each domain to obtain a final score, which can range from 0 (representing the inability to perform the tasks) to 100 (representing no difficulty in carrying out the task). A total walking ability score was calculated from the mean of the three domains.

## Data Analysis

Data analysis was performed using the Stata software, version 13.0. Descriptive statistics included absolute and relative (%) frequencies for categorical variables and mean and standard deviation for continuous variables. The normality of the data distribution was verified using the Kolmogorov–Smirnov test. As the data were not normal, Spearman's correlation was used. The correlation values were classified as weak ( $0 \leq r \leq 0.299$ ), moderate ( $0.300 \leq r \leq 0.499$ ), or strong ( $0.500 \leq r \leq 1.000$ ) (COHEN, 1988).

Linear regression analysis was used to obtain unadjusted and adjusted regression coefficients ( $\beta$ ) and their respective 95% confidence intervals (95% CI), the standardized regression coefficients, and the adjusted determination coefficients (adjusted  $R^2$ ). In the adjustment, four levels with hierarchical entry in the model were tested: a) sex, age, skin color and marital status; b) educational level; c) smoking and diagnostic healthcare center; d) disease severity and revascularization surgery; and e) self-perception of health. Stepwise selection





strategy and a critical level of  $p \leq 0.20$  for permanence in the model were used to control confounders.

In addition, the quality of the models was assessed using the multicollinearity diagnostic techniques (VIF). For all analysis, the STATA® software (StataCorp LLC, Texas, USA) version 14.0 was implemented, establishing statistical significance when  $p \leq 0.05$ .

## RESULTS

All 40 invited patients agreed to participate in the study. The average age of the participants was 62.8 ( $\pm 9.7$ ) years and the median time of diagnosis of PAOD was 2 years ( $p_{.25}=2; p_{.75}=5$ ). The sample was mostly represented by males (67.5%), individuals with white skin color (75%), living with a partner (77.5%), ex-smokers (65%), having the disease diagnosed in a public place (75.5%), and with self-health perception considered as good (90.0%). More than half of the participants reported having hypertension (79.5%) and only 7 reported having no other chronic disease (23.3%). The participants' average BMI was 25.3 ( $\pm 4.4$ ; min= 16.7 max= 37.1) and all of them used medications such as antihypertensives, antidiabetics, anticoagulants, and antiplatelet drugs. Sociodemographic and clinical characteristics of the sample are listed in Table 1.

**Table 1** – Sociodemographic and clinical characteristics of patients with peripheral arterial occlusive disease (n=40)

Variables	n	%	95% CI
Sex			
Male	27	67.5	51.0; 81.6
Female	13	32.5	19.4; 49.0
Skin color			
White	30	75.0	58.7; 86.4
Others	10	25.0	13.6; 41.3
Marital status			
Without a partner	9	22.5	11.8; 38.7
With a partner	31	77.5	61.3; 88.2
Education level			
$\leq 8$ years	23	57.5	41.3; 72.2
$\geq 9$ years	17	42.5	27.7; 58.7
Smoking			
Current smoker	9	22.5	11.7; 38.7
Ex-smoker	26	65.0	48.4; 78.5
Non-smoker	5	12.5	5.1; 27.5
Presence of other diseases			
Hypertension	31	79.5	63.2; 89.7
Diabetes	20	51.2	33.5; 67.0
Obesity	7	19.9	8.5; 34.0





Dyslipidemia	18	56.2	38.0;72.9
Coronary artery disease	12	30.7	17.9;47.5
Disease severity (Rutherford classification)			
Asymptomatic	1	4.4	1.0; 6.0
Mild claudication	9	39.1	20.6; 61.4
Moderate claudication	9	39.1	20.6; 61.4
Severe claudication	4	17.4	6.10; 40.3
Rest pain	-	-	-
Small trophic lesions	-	-	-
Extensive necrosis	-	-	-
Diagnostic healthcare center			
Public	30	75.5	58.7; 86.4
Private	10	25.5	13.6; 41.3
Revascularization surgery			
Yes	23	57.5	43.6; 74.5
No	17	42.5	25.6; 56.4
Self-health perception			
Good	36	90.0	75.3; 96.4
Bad	4	10.0	3.6; 24.6

**Note:** 95% CI: 95% confidence interval; Education level  $\leq 8$  years corresponds to the basic stage of compulsory education; Education level  $\geq 9$  years corresponds to elementary school. No participant reported  $>12$  years of study, which is equivalent to high school. The "disease severity" variable had the highest number of non-answers ( $n=17$ ).

**Source:** authors' construction.

Table 2 shows the walking ability in terms of total score and its partial items. The scores ranging from zero (representing inability to perform the tasks) to 100 (representing no difficulty in performing the task). The average walking distance was 26.1 ( $\pm 23.9$ ), the walking speed was 30.9 ( $\pm 15.8$ ), and the ability to climb stairs had an average value of 41.7 ( $\pm 28.1$ ).

**Table 2** – Walking ability characteristics of patients with peripheral arterial occlusive disease ( $n=40$ )

Functional capacity items	Mean	Standard deviation	Maximum	Minimum	95% CI
<b>Total walking ability score</b>	32.9	$\pm 20.5$	2.2	77.8	26.3; 39.5
<b>Walking distance</b>	26.1	$\pm 24.0$	1.4	89.3	18.5; 33.8
<b>Walking speed</b>	30.9	$\pm 15.8$	0	69.5	25.8; 35.9
<b>Climb stairs</b>	41.7	$\pm 28.1$	0	87.5	32.7; 50.7

**Note:** 95% CI: 95% confidence interval.

**Source:** authors' construction.

Table 3 shows the correlation between clinical indicators and walking ability in patients with PAOD. Disease severity, measured by Rutherford's classification, showed strong negative correlations with the overall score of walking ability ( $r= -0.75$ ;  $p=0.001$ ), ability to climb stairs ( $r= -0.57$ ;  $p=0.001$ ), distance ( $r= -0.73$ ;  $p=0.001$ ), and walking speed ( $r= -0.69$ ;





p=0.001). Other clinical variables did not present statistically significant correlations with the outcome.

**Table 3** – Correlation coefficients between clinical variables and walking ability of patients with peripheral arterial occlusive disease (n=40)

Variables	Total walking ability score		Climbing stairs		Walking distance		Walking speed	
	r	p-value	r	p-value	r	p-value	r	p-value
Age	-0.04	0.778	0.06	0.681	-0.05	0.724	-0.05	0.718
Diagnosis time	-0.19	0.227	-0.14	0.371	-0.16	0.297	-0.20	0.223
Disease severity	<b>-0.75</b>	<b>0.001</b>	<b>-0.57</b>	<b>0.001</b>	<b>-0.73</b>	<b>0.001</b>	<b>-0.69</b>	<b>0.001</b>
Presence of other diseases	-0.20	0.287	-0.27	0.144	-0.09	0.621	-0.23	0.221
Health status perception	-0.39	0.012	-0.39	0.011	-0.30	0.063	-0.36	0.021

Source: authors' construction.

Table 4 shows the association between sociodemographic and clinical indicators and the total walking ability score in patients with PAOD. After adjustments, educational level and disease severity were associated with walking ability ( $R^2=0.50$  and VIF: 1.33;  $p \leq 0.001$ ). It was observed that patients with higher educational level had an increase of 13.0 in the walking ability score ( $p = 0.047$ ). Furthermore, each increase of one unit in the degree of disease severity, determined by the Rutherford classification, resulted in a -15.6 reduction in walking ability ( $p = 0.001$ ). Sex, age, skin color, marital status, smoking status, diagnostic health center, disease severity, bypass surgery, self-health perception, and presence of other diseases were not associated with the total walking ability score.

**Table 4** – Association between the total walking ability score with sociodemographic and clinical characteristics of patients with peripheral arterial occlusive disease (n=40).

Variables	Crude Analysis				Adjusted Analysis			
	$\beta$	Standard error	Adjusted $\beta$	p-value	$\beta$	Standard error	Adjusted $\beta$	p-value
Sex	-4.5	7.0	-0.1	0.524	-5.3	7.0	-0.1	0.451
Age	-0.1	0.3	-0.1	0.939	0.1	0.4	0.1	0.862
Skin color	-0.8	3.7	-0.1	0.826	-0.6	3.8	-0.1	0.882
Marital status	7.5	7.8	0.2	0.342	8.2	7.9	0.2	0.305
Educational level	13.0	6.3	0.3	<b>0.047</b>	13.0	6.3	0.3	<b>0.047</b>
Smoking	0.4	5.6	0.1	0.938	-0.1	5.4	-0.1	0.977







Diagnostic healthcare center	9.6	7.4	0.2	0.204	6.9	7.4	0.1	0.358
Disease severity	-17.1	3.7	-0.7	<b>&lt;0.001</b>	-15.6	4.6	-0.7	<b>0.001</b>
Revascularization surgery	5.8	6.5	0.1	0.380	3.9	6.3	0.1	0.536
Self-health perception	-23.5	10.2	-0.3	<b>0.002</b>	-13.8	10.0	-0.2	0.184
Presence of other diseases	-8.3	8.8	-0.1	0.356	-3.1	7.9	-0,1	0.697

**Source:** authors' construction.

## DISCUSSION

The present study aimed to investigate the walking ability in patients with PAOD, recruited from a University Hospital in Southern Brazil, and its association with sociodemographic and clinical indicators. The main findings of the study were as follows: a) patients with PAOD have impaired walking ability; b) only disease severity showed a strong negative correlation with the total walking ability score and its items, and c) walking ability was directly associated with educational level, and inversely associated with disease severity.

The sociodemographic characteristics of the participants found in the present study indicate a higher prevalence of the disease in older males, in keeping with previous studies carried out with these patients (GRAMS et al., 2009; BARSBOSA et al., 2011; BATISTA et al., 2015; GERAGE et al., 2019). Another characteristic of the sample that draws attention is smoking. Even though only 9 participants reported currently smoking, about 90% of the sample reported having smoked before. This fact corroborates the evidence that indicates that smoking is an important risk factor for PAOD (PLANAS et al., 2002). In addition, hypertension and diabetes mellitus were the most reported comorbidities by participants, which has already been reported in another study (LI et al., 2003). Although no statistically significant differences were detected, participants had lower absolute scores in the distance and walking speed domains compared to the stair climbing domain. These findings corroborate those of other studies in patients with PAOD (NICOLAÏ et al., 2009; BATISTA et al., 2015).

Our findings showed that the time of diagnosis seems to have little influence on walking ability, unlike the severity of the disease. This finding could be partially explained considering that, regardless of whether the diagnosis of the disease was recent or not, what is decisive for functional independence is the course of the disease, or its evolution, which may





be accelerated in some patients. This is related to the frequency and intensity of intermittent claudication episodes, as well as to functional decline (NARDI et al., 2015).

Self-perceived health also had weak correlation with the walking ability variables, especially in relation to the distance walked. Participants generally had low health perception and low walking scores. There are few studies that related this variable with aspects of functional capacity in PAOD patients. Kim et al., (2023) indicated that the patients' illness perception directly influences the self-management of the treatment and that it may be related to the perception of competence. However, those that tried could indicate low quality of life values, especially in the social and emotional domains. According to Hamburg et al., (2017) individuals with PAOD have a decline in quality of life and a higher prevalence of depression. This is due to the existing impairment in the lower limbs that leads to a decrease in the performance of daily life and functional activities. The study by Horváth et al., (2023) also drew attention to the reduction in quality of life in patients with PAOD, especially physical functioning and psychosocial well-being. This fact must have its importance recognized, especially so that the diagnosis and management can be carried out early, aiming for less harmful effects on the physical and mental health of individuals.

All the study participants reported some intermittent claudication symptoms, based on disease severity, measured by Rutherford classification. SUDBRACK and SARMENTO-LEITE (2007) verified the effectiveness of supervised physical exercise in the treatment of lame patients and observed clinical improvement through an increase in pain threshold, increase in total walking time, as well as improvement in the functional capacity and quality of life of individuals. Barbosa et al., (2015) identified that elderly patients with intermittent claudication, with low walking ability have poorer levels of physical activity. Notably, intermittent claudication has a negative impact on the mobility of patients in the present study, as the pain triggered by physical exertion prevents them from continuously reaching greater distances. Thus, patients with PAOD generally perform less intense physical activities to avoid pain and discomfort. Studies have shown that patients with PAOD spend a large amount of time in sedentary behaviors, perform less physical activities to avoid the manifestation of intermittent claudication, and are less physically active than individuals without the disease (MCDERMOTT et al., 2006; GARDNER et al., 2008; GERAGE et al., 2019).

When considering the associated factors with the total walking ability score, it was found in the present study that educational level was positively associated with the outcome





of interest. Similar results were observed in other middle-income countries, such as the study conducted by Wang et al., (2019) who identified an association between education and PAOD in a nationally representative population in China. It is known that educational level and other social measures, such as socioeconomic status, have been associated with some indicators of the disease, such as the ankle-brachial index (ABI) (FOWKES et al., 2017). Thus, an ABI seems to be more common in disadvantaged individuals both in terms of educational performance and socioeconomic status. Moreover, it is highlighted that education is also associated with better quality of life in these patients (ARAGÃO et al., 2018). Thus, it is possible to assume that higher education is greatly significant to the understanding and impact of the information on the disease, which may lead to superior health care.

Regarding clinical variables, the only variable associated with walking ability in the present study was the disease severity. It was observed that patients who had a higher degree of disease severity had less walking ability. The degree of correlation between these two variables was even greater than that previously identified, adopting the ABI as an indicator of disease severity (IZQUIERDO-PORRERA et al., 2005). We believe that this result could be explained, at least in part, by the fact that the presence of symptoms, especially intermittent claudication, which affect functional capacity and, consequently, the performance of activities of daily living, including the ability to walk, are more recurrent with the worsening of the disease (COLLINS, PETERSEN, AND SUAREZ-ALMAZOR, 2005; WIDENER, 2011). Additionally, disease severity is more pronounced in the presence of other coupled diseases (i.e. hypertension, diabetes mellitus, cerebrovascular, coronary, and pulmonary disease), which also influence the walking ability of patients with PAOD (FARAH et al., 2014).

The study has the following limitation: low generalizability of results due to the size of the sample, since the visits in the vascular unit of the Hospital University of UFSC were reduced due to the current pandemic period as social distancing prevails to contain the contagion of COVID-19; absence of knowledge of the real pattern of physical activity of these patients, since the study data collection took place during the COVID-19 pandemic, which affected several areas of social behavior, including physical activity levels of the general population (COSTA et al., 2020). Considering this pandemic scenario, if data regarding the level of physical activity of the participants had been collected, it would likely have been underestimated; and lack of individual measures of economic factors such as family income or salary. Given the almost inseparable connection between sociodemographic factors such as





education and economic factors such as household income, economic factors can be a potential confounder for certain sociodemographic parameters included in the manuscript.

Additionally, the absence of ABI values in the medical records should be considered and lack of direct measurement of the ability to locomotion, performed by the treadmill and track tests. The walking ability was collected subjectively and, although the questionnaire used to measure that was validated, it is still related to the patients' perception. Possibly strengths of the study include the consultation of medical records to complement the information reported by patients and the use of different clinical indicators to determine which one has the greatest correlation with the different locomotion indicators. The practical implications of the present study concern recommendations for future studies to be conducted proposing interventions aimed at treating patients with PAOD, especially those with factors that have been shown to be associated with reduced walking ability.

## FINAL CONSIDERATIONS

Patients with PAOD present impairments in the domains of walking ability, which are directly associated with educational level, and inversely associated with disease severity. These findings confirm the important implications of the disease on displacements and, consequently, on the performance of activities of daily living. Therefore, it is important to implement strategies to maintain and improve the walking ability of patients with PAOD, especially those with lower educational levels and greater disease severity, since low walking capacity has been associated with increased risk of all-cause and cardiovascular mortality in these patients (MCDERMOTT et al., 2008). In this context, the role of physical activity should be emphasized as a non-pharmacological treatment of PAOD due to the various benefits that its practice provides not only to physical and psychological aspects, but also to mental, emotional, and social functions.

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

ARAGÃO, José Aderval and collaborators. Quality of life in patients with peripheral artery disease. **Jornal vascular brasileiro**, v. 17, p. 117-121, 2018.

BAILEY, Marc A.; GRIFFIN, Kathryn J.; SCOTT, D. Julian A. Clinical assessment of patients with peripheral arterial disease. **Seminars in interventional radiology**, v. 31, n. 4, p. 292-299, 2014.





BARBOSA, João Paulo and collaborators. Barriers to physical activity in patients with intermittent claudication. **International journal of behavioral medicine**, v. 22, n. 1, p. 70-76, 2015.

BARBOSA, João Paulo dos Anjos Souza and collaborators. Associação de comorbidades e hábitos não saudáveis com a capacidade de caminhada em pacientes com claudicação intermitente. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 25, p. 277-284, 2011.

BEEBE, Hugh G. Intermittent claudication: effective medical management of a common circulatory problem. **The american journal of cardiology**, v. 87, n. 12, p. 14-18, 2001.

COSTA, Cícero Luciano Alves and collaborators. Influência do distanciamento social no nível de atividade física durante a pandemia do COVID-19. **Revista brasileira de atividade física e saúde**, v. 25, p. 1-3, 2020.

COHEN, Jacob. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. 2nd ed. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

COLLINS, Tracie C.; PETERSEN, Nancy J.; SUAREZ-ALMAZOR, Maria. Peripheral arterial disease symptom subtype and walking impairment. **Vascular medicine**, v. 10, n. 3, p. 177-183, 2005.

CONTE, Sean M.; VALE, Peter R. Peripheral arterial disease. **Heart, lung and circulation**, v. 27, n. 4, p. 427-432, 2018.

FARAH, Breno Quintella and collaborators. Effects of clustered comorbid conditions on walking capacity in patients with peripheral artery disease. **Annals of vascular surgery**, v. 28, n. 2, p. 279-283, 2014.

FARINATTI, Paulo de Tarso Veras; LOPES, Leonardo Nobre Codeceira. Amplitude e cadência do passo e componentes da aptidão muscular em idosos: um estudo correlacional multivariado. **Revista brasileira de medicina do esporte**, v. 10, p. 389-394, 2004.

FOWKES, F. Gerald R. and collaborators. Comparison of global estimates of prevalence and risk factors for peripheral artery disease in 2000 and 2010: a systematic review and analysis. **The Lancet**, v. 382, n. 9901, p. 1329-1340, 2013.

FOWKES, F. Gerry R. and collaborators. Peripheral artery disease: epidemiology and global perspectives. **Nature reviews cardiology**, v. 14, n. 3, p. 156-170, 2017.

GARCIA, Lawrence A. Epidemiology and pathophysiology of lower extremity peripheral arterial disease. **Journal of endovascular therapy**, v. 13, n. 2, suppl, p. II-3-II-9, 2006.

GARDNER, Andrew W.; MONTGOMERY, Polly S.; PARKER, Donald E. Physical activity is a predictor of all-cause mortality in patients with intermittent claudication. **Journal of vascular surgery**, v. 47, n. 1, p. 117-122, 2008.





GERAGE, Aline Mendes and collaborators. Physical activity levels in peripheral artery disease patients. **Arquivos brasileiros de cardiologia**, v. 113, p. 410-416, 2019.

GOLLEDGE, Jonathan and collaborators. Association of obesity and metabolic syndrome with the severity and outcome of intermittent claudication. **Journal of vascular surgery**, v. 45, n. 1, p. 40-46, 2007.

GRAMS, Samantha Torres and collaborators. Marcha de pacientes com doença arterial obstrutiva periférica e claudicação intermitente. **Revista brasileira de medicina do esporte**, v. 15, p. 255-259, 2009.

HAMBURG, Naomi M.; CREAGER, Mark A. Pathophysiology of intermittent claudication in peripheral artery disease. **Circulation journal**, p. CJ-16-1286, 2017.

HORVÁTH, Lila and collaborators. Disease-specific quality of life among patients with peripheral artery disease in Hungary. **International journal of environmental research and public health**, v. 20, n. 3558, p. 1-14, 2023.

IZQUIERDO-PORRERA, Anna Maria and collaborators. Relationship between objective measures of peripheral arterial disease severity to self-reported quality of life in older adults with intermittent claudication. **Journal of vascular surgery**, v. 41, n. 4, p. 625-630, 2005.

KIM, So-Young; LEE, Yun Mi; SON, Youn-Jung. Factors associated with self-management after hybrid revascularization in patients with peripheral artery disease: A structural equations model. **Journal of advanced nursing**, v. 79, n. 1, p. 170-181, 2023.

LI, Xiao-Ying and collaborators. The relation between peripheral arterial occlusive disease and cardiovascular diseases in elderly population: a cross-section study in Wanshoulu area, Beijing. **Zhonghua yi xue za zhi**, v. 83, n. 21, p. 1847-1851, 2003.

MCDERMOTT, Mary McGrae and collaborators. Physical performance in peripheral arterial disease: a slower rate of decline in patients who walk more. **Annals of international medicine**, v. 144, n. 1, p. 10-20, 2006.

MCDERMOTT, Mary McGrae and collaborators. Prognostic value of functional performance for mortality in patients with peripheral artery disease. **Journal of the american college of cardiology**, v. 51, n. 15, p. 1482-1489, 2008.

GOMES, Tiago José Nardo and collaborators. Association between the ankle-brachial index, intermittent claudication, and physical activity level: what is the influence on the functional capacity of patients with or at high risk of cardiovascular disease? **International journal of general medicine**, v. 8, p. 55-62, 2015.

NICOLAÏ, Saskia P. A. and collaborators. The walking impairment questionnaire: an effective tool to assess the effect of treatment in patients with intermittent claudication. **Journal of vascular surgery**, v. 50, n. 1, p. 89-94, 2009.





PEACH, George and collaborators. Diagnosis and management of peripheral arterial disease. **BMJ**, v. 345, 2012.

PLANAS, Adriana and collaborators. Age at onset of smoking is an independent risk factor in peripheral artery disease development. **Journal of vascular surgery**, v. 35, n. 3, p. 506-509, 2002.

RITTI-DIAS, Raphael Mendes and collaborators. Tradução e validação do walking impairment questionnaire em brasileiros com claudicação intermitente. **Arquivos brasileiros de cardiologia**, v. 92, p. 143-149, 2009.

SPRONK, Sandra and collaborators. Impact of claudication and its treatment on quality of life. **Seminars in vascular surgery**, v. 1, p. 3-9, 2007.

SONG, Peige and collaborators. Global, regional, and national prevalence and risk factors for peripheral artery disease in 2015: an updated systematic review and analysis. **The Lancet Global Health**, v. 7, n. 8, p. e1020-e1030, 2019.

SUDBRACK, Ana Cristina; SARMENTO-LEITE, Rogério. Efetividade do exercício na claudicação. **Revista brasileira de cardiologia invasiva**, v. 15, p. 261-266, 2007.

WANG, Zengwu and collaborators. A national study of the prevalence and risk factors associated with peripheral arterial disease from China: the China hypertension survey, 2012-2015. **International journal of cardiology**, v. 275, p. 165-170, 2019.

WIDENER, Jeanne Malcom. Peripheral arterial disease and disability from NHANES 2001-2004 data. **Journal of vascular nursing**, v. 29, n. 3, p. 104-112, 2011.

ZEMAITIS, Michael R.; BOLL, Julia M.; DREYER, Mark A. **Peripheral arterial disease**. Treasure Island, USA: StatPearls Publishing, 2017.

#### **Dados da primeira autora:**

Email: anne.streb@ufsc.br

Endereço: Rua Deputado Antonio Edu Vieira, Centro de Desportos, Pantanal, Florianópolis, SC, CEP: 88040-001, Brasil

Recebido em: 23/01/2023

Aprovado em: 05/05/2023

#### **Como citar este artigo:**

STREB, Anne Ribeiro e colaboradores. Walking ability in patients with peripheral arterial occlusive disease and its association with sociodemographic and clinical indicators. **Corpoconsciência**, v. 27, e14921, p. 1-15, 2023.





## **ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO DA SAÚDE E SUAS PERSPECTIVAS FUTURAS**

### **ACADEMIC STUDIES ON THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIPS IN PHYSICAL EDUCATION IN THE FIELD OF HEALTH AND THEIR FUTURE**

### **PRÁCTICAS CURRICULARES SUPERVISADAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN EL ÁMBITO DE LA SALUD Y SUS PERSPECTIVAS DE FUTURO**

**Ábia Lima de França**

<https://orcid.org/0000-0002-3087-0731> 

<http://lattes.cnpq.br/1790422859516861> 

Secretaria Municipal de Educação de Salvador (Salvador, BA – Brasil)

[docenteabialimadefranca@gmail.com](mailto:docenteabialimadefranca@gmail.com)

#### **Resumo**

Os Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Física na Saúde são espaços/tempos de formação articulados às vivências e reflexões em torno da Saúde Pública/ Sistema Único de Saúde. Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, que elege os documentos como fontes ricas. De um total de 66 trabalhos sobre os Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Física publicados nas três últimas edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do Congresso Internacional de Ciências do Esporte, entre 2017 e 2021, apenas um foi voltado para o campo da Saúde, especificamente no Centro de Atenção Psicossocial. Os achados revelam que é crescente o número de pesquisas sobre os do Sistema Único de Saúde em Educação Física, entretanto, há um desprestígio da temática em relação às experiências e as discussões dos estágios no campo da Saúde Pública/ Sistema Único de Saúde.

**Palavras-chave:** Formação Inicial; Educação Física; Saúde.

#### **Abstract**

The Supervised Curriculum Internships in Physical Education in Health are training spaces/times articulated to experiences and reflections around Public Health/ Unified Health System. This is an exploratory study, of a qualitative nature, which chooses the documents as rich sources. Of 66 works on Supervised Curriculum Internships in Physical Education published in the last three editions of the Brazilian Congress of Sports Sciences and the International Congress of Sports Sciences, between 2017 and 2021, only one was focused on the field of Health, specifically in the field of Psychosocial Care Center. The findings reveal that the number of researches on the Supervised Curriculum Internships in Physical Education is increasing, however, there is a lack of prestige of the theme in relation to the experiences and discussions of internships in the field of Public Health/ Unified Health System.

**Keywords:** Initial Training; Physical Education; Health.

#### **Resumen**

Las Prácticas Curriculares Supervisadas en Educación Física en Salud son espacios/tiempos de formación articulados a experiencias y reflexiones en torno a la Salud Pública/ Sistema Único de Salud. Se trata de un estudio exploratorio, de carácter cualitativo, que elige los documentos como ricas fuentes. De un total de 66 trabajos sobre Prácticas Curriculares Supervisadas en Educación Física publicados en las últimas tres ediciones del Congreso Brasileño de Ciencias del Deporte y del Congreso Internacional de Ciencias del Deporte, entre 2017 y 2021, solo uno se centró en el campo de la Salud, específicamente en el ámbito del Centro de Atención Psicossocial. Los hallazgos revelan que el número de investigaciones sobre la Prácticas Curriculares Supervisadas en Educación Física está aumentando, sin embargo, hay un desprestigio del tema en relación a las experiencias y discusiones de pasantías en el campo de la Salud Pública/ Sistema Único de Salud.

**Palabras clave:** Formación Inicial; Educación Física; Salud.





## INTRODUÇÃO

O artigo em tela tem por objetivo analisar a produção do conhecimento, nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)/Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) entre 2017 e 2021, sobre os Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Física no campo da Saúde Pública/ Sistema Único de Saúde. Embora tenhamos um progresso de estudos acadêmicos em periódicos nacionais nos últimos anos sobre os estágios curriculares em Educação Física, muito pouco se registra sobre as experiências e as pesquisas de campo dos estágios na Saúde Pública/ Sistema Único de Saúde.

Inicialmente, faço uma discussão sobre a formação em Educação Física para a área profissional no campo da Saúde; em seguida, identifico, a partir das produções acadêmicas, os avanços e os obstáculos da inserção dos(as) (futuros) professores de Educação Física, dos Estágios Curriculares Supervisionados no setor da Saúde, e, por fim, trago perspectivas futuras.

Pimenta e Lima (2006) fundamentam que os Estágios Curriculares Supervisionados são atividades teóricas de conhecimento que instrumentalizam a prática docente. Nesse contexto, constituem-se de espaços/tempos de formação que possibilitam a aproximação e a construção da identidade dos(as) futuros(as) profissionais nos seus campos de atuação.

Quanto à produção do conhecimento sobre os Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Física, Ziliotto e Medeiros (2018) identificou 14 dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre a temática entre 2002 a 2018. O estudo evidenciou a importância do estágio na formação docente, sendo fundamental o momento do estágio para a reflexão do cotidiano escolar.

Já Carvalho Filho, Batista e Souza Neto (2021) mapeou as pesquisas acadêmicas, dissertações e teses, sobre o assunto entre 1996 e 2019. Com isso, foi possível identificar as lacunas e as contribuições desses componentes curriculares para a formação dos(as) estudantes no contexto escolar. Dessa forma, tanto no estudo de Carvalho Filho, Batista e Souza Neto (2021) quanto de Ziliotto e Medeiros (2018), notou-se uma ausência de investigações sobre os Estágios Curriculares em Educação Física no âmbito da Saúde Pública/ Sistema Único de Saúde.

Na direção apontada pelos estudos anteriores, Silva Júnior e Oliveira (2018) notaram um aumento exponencial de pesquisas sobre os Estágios Curriculares Supervisionados na formação de professores(as) de Educação Física, em periódicos nacionais, principalmente entre 2011 e 2015, com 30 artigos (76,9%) de um total de 39 produções





acadêmicas entre o período de 1996 a 2015. Ampliando o recorte amostral, Maffei (2014) encontrou 51 produções sobre a temática no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em Bibliotecas Universitárias on-line e em periódicos nacionais.

Apesar da crescente sistematização e publicação das produções acadêmicas sobre os Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Física nos últimos anos, não foi possível identificar nesses estudos a aproximação e/ou inserção dos(as) futuros(as) professores(as) de Educação Física na Saúde Pública/ Sistema Único de Saúde.

Sabe-se que os componentes curriculares dos estágios em Saúde podem proporcionar o contato dos estudantes do curso de Educação Física com informações sobre o Sistema Único de Saúde, inclusive com os modelos de atenção à Saúde, os conceitos, os princípios e as diretrizes que norteiam o Sistema Único de Saúde, e a aproximação com a realidade da saúde pública local e os processos de trabalho de distintas instituições de Saúde (MENDONÇA et al., 2019).

A formação em Educação Física deve ter um caráter de educação permanente, a fim de capacitar equipe e usuários, estimular práticas reflexivas que minimizem os riscos à saúde, promovam o autocuidado, valorizem os espaços públicos de convivência, estimulem a inclusão social através das práticas corporais (ANJOS; DUARTE, 2009).

No tocante à produção do conhecimento sobre a Educação Física e Saúde, Lotti e colaboradores (2020) realizaram um levantamento de 1.622 pesquisas na base de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), sendo 46 trabalhos em 23 periódicos selecionados para a análise. Os autores notaram que a maior parte das pesquisas tematizavam a atuação profissional, e apenas cinco delas tratavam sobre a formação profissional. O estudo ainda destaca que parcela significativa (29) não trouxe conceitos sobre a Saúde, enquanto 17 apresentaram conceito ampliado de Saúde.

No campo da formação docente para a área da Saúde, foi possível notar uma ascensão de estudos acadêmicos nos Programas de Pós-Graduação, *stricto sensu*, a partir de 2005, tendo destaque as regiões Sul e Sudeste do Brasil. Nos estudos de Grasel e Rezer (2019), foram localizadas 25 produções sobre a temática, sendo catalogadas apenas duas teses na área da Educação Física, sendo uma de Moreira (2007) e a outra de Rezer (2010); o foco da primeira foi analisar os Programas de Pós-Graduação, *stricto sensu*, em Educação Física, e o da segunda foi compreender o processo de trabalho docente na Educação Física Superior.





Somado a isso, Palacio e colaboradores (2018) fizeram um levantamento de estudos sobre a formação e a prática profissional dos professores de Educação Física nos bancos de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e LILACS, entre 2007 e 2017. De um total de 27 pesquisas mapeadas, foram selecionadas apenas seis para a posterior análise. A partir dos resultados, foi demonstrada a pouca relevância dada ao tema Saúde Coletiva como conteúdo na formação inicial nos cursos de Educação Física.

É importante assinalar que a Educação Física passou a integrar o grupo de profissões no Conselho Nacional de Saúde a partir de 1997. Todavia, Wachs (2008) sinaliza que anteriormente a esse período já havia professores de Educação Física atuando em hospital psiquiátrico, como no Hospital Psiquiátrico São Pedro (HPSP), em Porto Alegre, no qual houve a contratação de um professor para o Serviço de Recreação, em 18 de dezembro de 1975.

Um dos marcos importantes no campo da Saúde foi a crescente mobilização social resultante da Reforma Sanitária, que possibilitou mudanças nos modos de entender e atuar na Saúde, sendo um dos seus legados a criação e regulamentação do Sistema Único de Saúde, por intermédio da Lei n.º 8.080 de 1990, que dispõe sobre a organização, o funcionamento e as condições para a promoção, prevenção e recuperação da saúde.

Mais tarde, em 1994, foi criada a Estratégia Saúde da Família, antigo Programa Saúde da Família, uma estratégia de reorientação do modelo assistencial que é a porta de entrada do(a) usuário(a) ao sistema de Saúde. O(A) professor(a) de Educação Física insere-se nesse serviço por intermédio da Portaria n.º 154 de 2008, que cria o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), atualmente chamado de Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF-AB), o qual deve apoiar a Estratégia Saúde da Família no seu escopo de ações e serviços ofertados à população.

No campo da Saúde Mental, pode-se identificar, por intermédio da Portaria n.º 336 de 2002, que distintas categorias profissionais, como a Educação Física, estão aptas e são necessárias ao projeto terapêutico dos usuários nos Centros de Atenção Psicossocial. A atuação do(a) professor(a) de Educação Física não deve ser de transportar as práticas corporais para o interior do Centro de Atenção Psicossocial, de forma impositiva, mas mobilizando códigos e funções do próprio serviço (WACHS, 2008).

Com a necessidade dos novos arranjos curriculares, a partir de 2004, deveriam ser contemplados os conteúdos do Sistema Único de Saúde nos cursos de Educação Física e impulsionadas as experiências formativas na graduação. Entretanto, Fraga, Carvalho e Gomes





assinalaram que o Sistema Único de Saúde não era mencionado nas diretrizes curriculares da Educação Física, “reafirmando a distância entre as políticas de formação em Educação Física e as do campo da Saúde” (2012, p.379).

No ano seguinte, surgiram algumas ações que contribuíram para a formação dos profissionais no campo do Sistema Único de Saúde, como: Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde I e II (Pró-Saúde), instituído em 2005 e em 2007, por Portaria Interministerial entre os Ministérios da Saúde e da Educação. Em 2008, vinculado ao Pró-Saúde, foi instituído o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) (FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012).

No âmbito da Pós-Graduação, com o aumento das vagas previstas para os(as) professores(as) de Educação Física nas Residências Multiprofissionais em Saúde da Família, além dos avanços nas políticas públicas que consolidam o Sistema Único de Saúde como um novo campo de atuação profissional dos(as) professores(as) de Educação Física, ampliam-se o número de pesquisas de mestrado e doutorado direcionadas à Saúde Pública (ANTUNES; NEVES; PASQUIM, 2020).

Em 2011, por intermédio da Portaria n.º 1.402, foi instituído o Programa Academia da Saúde, uma estratégia de Promoção da Saúde que prevê a implantação e a manutenção de polos com equipamentos e profissionais qualificados, tornando-se mais uma possibilidade de campo de atuação do(a) professor(a) de Educação Física no âmbito da Saúde.

Na última década, houve uma expansão e consolidação das políticas públicas de Saúde no Brasil, que colaboraram para o aumento da inserção e atuação dos(as) profissionais de Educação Física no Sistema Único de Saúde, vinculados(as) às Unidades de Saúde da Família (USF), por intermédio (ou não) dos NASF-AB, aos Centros de Atenção Psicossocial, aos hospitais públicos, etc.

O pico de crescimento de profissionais de Educação Física na Atenção Primária à Saúde (APS) foi de 149% entre 2008 a 2013, o que reflete a implantação e expansão do NASF e do Programa Academia da Saúde no Brasil. Todavia, houve uma diminuição na quantidade de profissionais de Educação Física na APS nos últimos anos, pois, em 2008, existiam 321 profissionais e, em 2020, tinham apenas 139, o que representa uma diminuição de 56% no quantitativo (SILVA et. al., 2022).

Paradoxalmente, com a aprovação do congelamento dos gastos públicos na Saúde por 20 anos, por intermédio da Emenda Constitucional (EC) 95/2016; do novo modelo de





financiamento para a Atenção Primária à Saúde, conhecido como Previne Brasil, instituído pela Portaria nº 2.979; e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação de Educação Física, tornam-se incertas as perspectivas futuras dos(as) professores(as) de Educação Física nos seus campos de atuação.

Nesse sentido, faz-se necessário discutir sobre a produção do conhecimento e a formação nos cursos de Educação Física para a área profissional da Saúde, entender os desafios e as potencialidades dos componentes curriculares relacionados à Saúde, em especial dos Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Física voltados para o âmbito da Saúde Pública/ Sistema Único de Saúde.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, que elegeu os documentos como fontes ricas e estáveis de análise (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e as discussões atuais sobre os Estágios Curriculares em Educação Física na Saúde Pública/ Sistema Único de Saúde publicadas, no formato comunicação oral e pôster, especificamente nos anais do CONBRACE/ CONICE. Nesse sentido, a coleta de dados se deu nas três últimas edições do CONBRACE/ CONICE, entre os anos 2017 e 2021, que estão disponíveis no Sistema Online de Apoio a Congressos.

Optou-se pelos supracitados eventos acadêmicos por serem representativos, (inter) nacionalmente, no âmbito da Educação Física/Ciências do Esporte. Vale registrar que o CONBRACE foi criado em 1978 pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), enquanto o CONICE surgiu a partir da edição XIII do CONBRACE, ambos são realizados concomitante bianualmente.

Para a seleção dos trabalhos, foram instituídos os seguintes critérios: 1) Levantamento de publicações, resumos simples e expandidos, socializadas entre 2017 e 2021, que tinham como foco a Formação Inicial/ os Estágios Curriculares em Educação Física na Saúde Pública/ Sistema Único de Saúde, a partir dos seguintes descritores de busca: "Estágio Curricular", "Educação Física" and "Saúde"; "Formação Inicial", "Educação Física" and "Saúde". 2) Leitura na íntegra das pesquisas selecionadas e análise do conteúdo a partir das seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação (MINAYO, 1994).

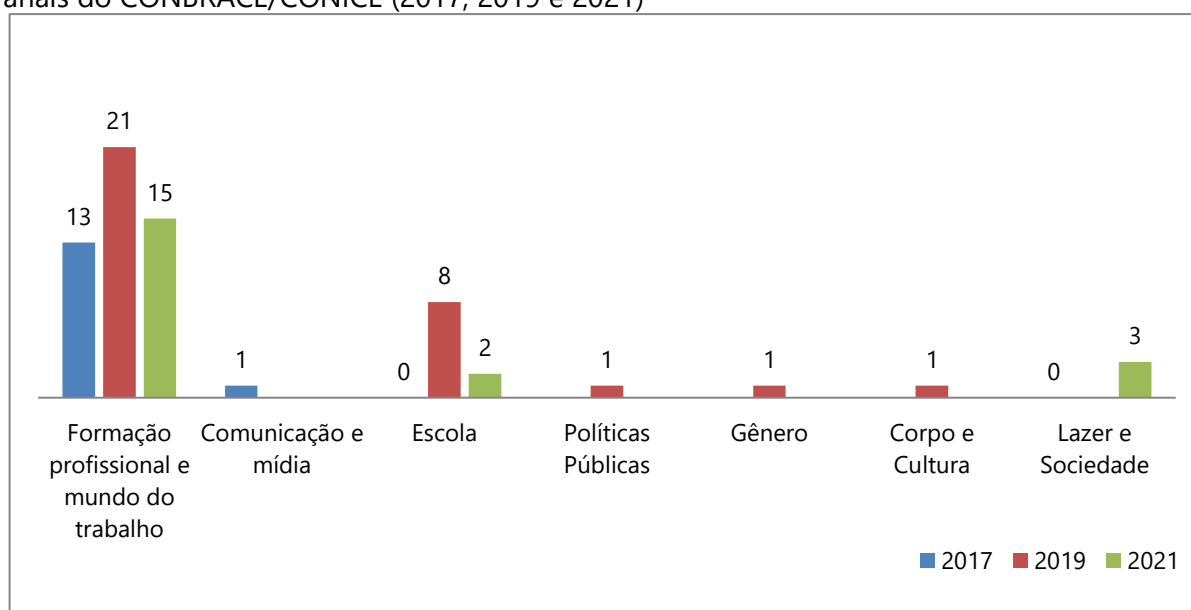




## RESULTADOS

O levantamento das pesquisas nos anais do CONBRACE/CONICE de 2017, 2019 e 2021 resultou na identificação de 66 trabalhos, sendo 36 resumos expandidos e 30 resumos simples, sobre os Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Física nos sete Grupos Temáticos de Trabalhos dos 13 existentes no CBCE. No Gráfico 1, apresento o conjunto de estudos socializados nos supramencionados eventos.

**Gráfico 1** – Trabalhos sobre os Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Física nos anais do CONBRACE/CONICE (2017, 2019 e 2021)



**Fonte:** construção da autora.

No Gráfico 1, notou-se que o maior quantitativo de estudos sobre os Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Física foi apresentado no Grupo de Trabalhos Temáticos (GTT) 06 de Formação Profissional e Mundo do Trabalho; em menor proporção, no GTT 05 de Escola; em seguida, no GTT 03 de Lazer e Sociedade. A meu ver, essa temática, pela sua transversalidade, poderia ser acolhida em todos os 13 GTTs, sobretudo no GTT de Atividade Física e Saúde, do CBCE.

Os estudos encontrados tratavam sobre a produção do conhecimento, a contribuição, as experiências, as metodologias de ensino, as percepções de docentes e discentes, a prática pedagógica, os saberes necessários, as trajetórias formativas, o trato pedagógico, as representações sociais, os desafios identificados nos estágios obrigatórios,



sendo em sua maior parte voltados para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio).

Atenta aos critérios de inclusão e exclusão cunhados acima, após a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave das pesquisas sobre os Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Física no campo da Saúde Pública/ Sistema Único de Saúde, foi possível encontrar o seguinte resultado:

**Quadro 1** – Pesquisas sobre os Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Física no campo da Saúde no XX CONBRACE/VII CONICE de 2017, 2019 e 2021

TÍTULO	AUTOR(A)	GTT	IES/ESTADO
Estágio Curricular obrigatório do Curso de Bacharelado em Educação Física no campo da Saúde Mental	Laryanne Rodrigues de Souza e Felipe Wachs	GTT 07	UFG-GO

**Fonte:** construção dos autores.

A partir do Quadro 1, foi possível localizar apenas o trabalho de Souza e Wachs (2017), o qual analisou a percepção dos(as) estudantes sobre o estágio curricular obrigatório no campo da Saúde Mental. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 14 estudantes de um total de 32 que estavam matriculados no curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG). A maioria dos participantes disse que a experiência no estágio do Centro de Atenção Psicossocial foi muito boa e de grande aprendizado para a sua formação acadêmica.

Ainda sobre as pesquisas nos anais do CONBRACE/CONICE, Antunes, Neves e Pasquim (2020) encontraram, entre 2005 e 2017, 328 pesquisas no GTT 01 de Atividade Física e Saúde, na Plataforma Sistema Online de Apoio a Congressos e nos anais dos eventos. Observou-se um crescimento de estudos centrados na Saúde Pública/ Sistema Único de Saúde, o que representou 22,26% (73), todavia, percebeu-se que há uma escassez de investigações sobre a formação profissional naquele período, tendo apenas 0,91% (3) de representação.

De um total de 328, apenas 15 trabalhos socializaram experiências na graduação e nos programas de residências multiprofissionais, sendo a maior parte no Centro de Atenção Psicossocial e nas Unidades Básicas de Saúde/ Estratégia Saúde da Família (ANTUNES; NEVES; PASQUIM, 2020). Inclusive, apresentei, em conjunto com colegas de profissão, dois relatos de experiência na Residência Multiprofissional em Saúde da Família: um sobre o acolhimento e a





mudança de modelo de atenção à Saúde e o outro sobre o trabalho em equipe multiprofissional (FRANÇA et al., 2015; FRANÇA; BRAGA; FERREIRA, 2015).

É importante registrar que no GTT de Atividade Física e Saúde do CBCE, ao longo dos seus 40 anos, mesmo com a ampliação do campo científico da Educação Física relacionada com a Saúde, ainda há uma centralidade no viés biologicista (SILVA; GONÇALVES, 2015; ANTUNES; NEVES; PASQUIM, 2020).

Essa centralidade biologizada também foi percebida no ensino de conhecimentos dos cursos de Educação Física (LUIZ, 2016; OLIVEIRA; GOMES, 2019). Nessa perspectiva, o processo saúde/doença é de responsabilidade do indivíduo, limitado às suas escolhas, ao seu estilo de vida, considerando a prática de atividade física como sinônimo de saúde, sem levar em consideração as interferências dos Determinantes Sociais de Saúde.

Adentrando especificamente sobre a Educação Física na Atenção Básica do Sistema Único de Saúde, Mendonça e colaboradores (2019) realizaram uma revisão integrativa sobre a temática no banco LILACS, sendo possível encontrar 198 estudos, sendo 40 sobre a formação em Educação Física para a atuação no Sistema Único de Saúde; a Educação Física e o(a) professor(a) de Educação Física na Atenção Básica. A partir do estudo, ficou evidente que há conflitos e contradições entre a formação e atuação do(a) professor(a) de Educação Física, em que se percebe o aumento da Educação Física na Atenção Básica, entretanto, a formação não tem atendido à necessidade profissional.

Ainda sobre a atuação profissional no Sistema Único de Saúde, no Google Acadêmico e SciELO foram encontradas 85 pesquisas, analisando-se, posteriormente, apenas 12. Os autores identificaram que a demanda para a área não está bem definida, a atuação está voltada para remediar os efeitos da vida sedentária, tem participação limitada no Sistema Único de Saúde e se restringe à estética, ao emagrecimento ou ao combate de doenças crônicas em vários serviços de Saúde (CARVALHO; ABDALLA; BUENO JÚNIOR, 2017).

Para ampliar o debate em torno da formação inicial em Educação Física no campo da Saúde, Anjos e Duarte (2009) dizem que os cursos de Educação Física não possuem componentes curriculares de Saúde Coletiva/Pública nem os estágios em serviços públicos de saúde. Para confirmar tal fato, Costa e colaboradores (2012) analisaram 61 (35 públicas e 26 privadas) das 171 instituições presentes nas capitais do Brasil, constatando que 72,1% não têm disciplinas que tratem sobre a Saúde Pública/Coletiva, e as que têm, em sua maioria, estão presentes em instituições privadas e nos cursos de Bacharelado.







Além da falta de componentes curriculares e estágios no Sistema Único de Saúde nos cursos de Educação Física, Luiz (2006) e Falci e Belisário (2013) apontam que a formação acadêmica destoa da demanda imposta pelos serviços de Saúde, as disciplinas que tratam sobre a Saúde não possuem densidade para o desenvolvimento da Saúde Coletiva, e há poucas pesquisas e atividades de extensão que direcionam para experiências dos (futuros) professores de Educação Física no Sistema Único de Saúde (MENDONÇA et al., 2019; ABIB; KNUTH, 2021).

Portanto, quando os currículos estão integrados, havendo um direcionamento de componentes curriculares e estágios voltados para a saúde, conseqüentemente, há uma consolidação da profissão no campo do Sistema Único de Saúde (FALCI; BELISÁRIO, 2013), o que estimula o ingresso de profissionais em cursos de Pós-Graduação em Saúde Pública/Saúde Coletiva e aumenta a qualidade das pesquisas e publicações, favorecendo a promoção da saúde (COSTA et al., 2012; ANJOS; DUARTE; 2009).

Todavia, para isso acontecer é preciso que haja reformulação curricular superando a concepção hegemônica e mecanicista de conceber a Saúde (FERREIRA et al., 2016). Além disso, Fraga, Carvalho e Gomes (2012) destacam a necessidade de ocorrer mais debates, experiências e intervenções, nos âmbitos da graduação e pós-graduação, comprometidos com os serviços, principalmente com os usuários do Sistema Único de Saúde.

Considero os ECS em Educação Física direcionados para a Saúde como espaços/tempos potentes de formação e produção do conhecimento, que proporcionam aos(as) estudantes aproximações e vivências na Saúde Pública/ Sistema Único de Saúde, funcionando como um laboratório pedagógico que articula distintos saberes, práticas e conhecimentos para uma formação qualificada que atenda às reais necessidades sociais de saúde da população.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a produção do conhecimento, nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)/Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) entre 2017 e 2021. Foram encontrados 66 trabalhos sobre os ECS em Educação Física, que estão distribuídos em sete GTTs, no CONBRACE/CONICE de 2017, 2019 e 2021, sendo que apenas um foi selecionado, pois focava no campo da Saúde Pública/ Sistema Único de Saúde, especificamente sobre a Saúde Mental.





A única pesquisa encontrada sobre a temática analisou a percepção dos estudantes do curso de Bacharelado em Educação Física da UFG acerca do estágio curricular no Centro de Atenção Psicossocial. A maioria dos participantes relatou que a experiência no estágio foi muito boa e de grande aprendizado para a sua formação acadêmica.

A partir dos dados expostos, pode-se perceber que é crescente a produção do conhecimento sobre os Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Física nos anais do CONBRACE/CONICE entre 2017 e 2021, também nos formatos de artigos científicos, dissertações de mestrados, teses de doutorado, dentre outros. Contudo, há um desprestígio da temática em relação às experiências e as discussões dos estágios no campo da Saúde Pública/ Sistema Único de Saúde.

Nota-se um descompasso entre a produção acadêmica e a formação dos(as) estudantes no campo da Saúde Pública/ Sistema Único de Saúde, considerando que os estágios curriculares estão em todos os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Todavia, a partir de várias pesquisas científicas sobre a Educação Física no campo da Saúde, ficou perceptível que existem poucos componentes curriculares que trata da Saúde Pública/Saúde Coletiva e escassos estágios no campo do Sistema Único de Saúde, o que pode corroborar para uma frágil formação em distintas realidades diante das necessidades da atuação profissional e de saúde da população.

Dessa forma, reitero a importância de ampliar a discussão em torno da Saúde, superando o viés biológico, em todos os componentes curriculares dos cursos de Educação Física, seja de Licenciatura ou Bacharelado, de ter mais projetos de pesquisa e extensão que possibilitem aos(as) estudantes vivenciarem os serviços do Sistema Único de Saúde e darem continuidade a formação, sejam nos cursos de especialização, residência, mestrado e/ou doutorado.

Com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Educação Física, em 2018, do Previner Brasil, em 2019, e da Reforma do Ensino Médio, em 2017, torna-se desafiador e incerto o futuro dos(as) professores(as) de Educação Física em seus campos de atuação, o que pode impactar na formação acadêmica e no interesse e divulgação da produção do conhecimento sobre a temática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS





ABIB, Leonardo Trápaga; KNUTH, Alan Goulart. As diretrizes curriculares nacionais da educação física de 2018 e suas implicações em torno da saúde coletiva e do SUS. **Pensar a prática**, v. 24, p. 1-22, 2021.

ANJOS, Tatiana Coletto dos; DUARTE, Ana Cláudia Garcia de Oliveira. A educação física e a estratégia de saúde da família: formação e atuação profissional. **Revista de saúde coletiva**, v. 19, n. 4, p. 1127-1143, 2009.

ANTUNES, Priscilla de Cesaro; NEVES, Ricardo Lira de Rezende; PASQUIM, Heitor Martins. Panorama da produção científica do GTT Atividade Física e Saúde do CBCE: aproximações com a saúde pública. In: WACHS, Felipe; LARA, Lara; ATHAYDE, Pedro (Orgs.). **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**: atividade física e saúde. Natal, RN: EDUFRRN, 2020.

CARVALHO, Anderson dos Santos; ABDALLA, Pedro Pugliesi; BUENO JÚNIOR, Carlos Roberto. Atuação do profissional de educação física no sistema único de saúde: revisão sistemática. **Revista brasileira em promoção da saúde**, v. 30, n. 3, p. 1-11, 2017.

CARVALHO FILHO, Josué José de; BATISTA, Paula; SOUZA NETO, Samuel de. O estágio supervisionado em educação física no Brasil: uma *scoping review* de teses e dissertações. **Movimento**, v. 27, p. 1-28, 2021.

COSTA, Larissa Chaves e colaboradores. Formação profissional e produtividade em saúde coletiva do profissional de educação física. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 17, n. 2, p. 107-113, 2012.

FALCI, Denise Mourão; BELISÁRIO, Soraya Almeida. A inserção do profissional de educação física na atenção primária à saúde e os desafios em sua formação. **Interface - comunicação, saúde, educação**, v. 17, n. 47, p. 889-899, dez., 2013.

FERREIRA, Thalita e colaboradores. A inserção do profissional de educação física nos núcleos de apoio a saúde da família: visão dos profissionais. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 21, n. 3, p. 228-236, 2016.

FRAGA, Alex Branco; CARVALHO, Yara Maria de; GOMES, Ivan Marcelo. Políticas de formação em educação física e saúde coletiva. **Trabalho, educação e saúde**, v. 10, n. 3, p. 367-386, nov., 2012.

FRANÇA, Ábia Lima de e colaboradores. A atuação do profissional de educação física na residência multiprofissional em saúde da família pela FESF: o acolhimento e a mudança de modelo de atenção à saúde na Unidade Nova Aliança em Camaçari-Ba. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIX/ CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, VI, 2015, **Anais...** Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

FRANÇA, Ábia Lima de; BRAGA, Ronaldo Gomes de Oliveira; FERREIRA, Maíra Mota. A inserção da educação física no programa de residência multiprofissional em saúde da família pela





Fiocruz/FESF-SUS: o trabalho em equipe multiprofissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIX/ CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, VI, 2015, **Anais...** Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

GRASEL, Cláudia Elisa; REZER, Ricardo. Formação para a docência na educação superior no campo da saúde: horizontes de pesquisa. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, v. 11, n. 20, p. 145-162, jan./ abr., 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005.

LOTTI, Alessandra Demel e colaboradores. A produção de conhecimento em educação física e saúde em periódicos brasileiros. **Physis**, v. 30, n. 1, p. 1-25, 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, Angela Rodrigues. **Ensino sobre saúde pública e coletiva nos cursos de graduação em educação física no Brasil**. 2016. 89f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2016.

MAFFEI, Willer Soares. Prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de educação física. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 229-244, 2014.

MENDONÇA, Pedro Henrique Lisita e colaboradores. Educação física na atenção básica do SUS: revisão integrativa. **Revisão educação em saúde**, v. 7, n. 1, p. 151-164, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Evando Carlos. **Contribuições dos programas de pós-graduação stricto sensu na formação e atuação dos docentes de ensino superior**: o caso da educação física. 2007. 427f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; GOMES, Ivan Marcelo. O tema da saúde na formação inicial em educação física em uma universidade pública: reflexividade, agência e estrutura. **Movimento**, v. 25, n. 1, p. 1-14, jan./ dez., 2019.

PALACIO, Diogo Queiroz Allen e colaboradores. O campo da saúde coletiva na formação os profissionais de educação física: uma revisão. **Revista internacional de formação de professores**, v. 3, n. 2, p. 303-314, abr./ jun., 2018.

REZER, Ricardo. **O trabalho docente na formação inicial em educação física**: reflexões epistemológicas. 2010. 390f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.





SILVA, Débora Bernardo da e colaboradores. Força de trabalho de profissionais de educação física na atenção primária à saúde. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 27, p. 1-9, 2022.

SILVA, Tobias Lourençoni da; GONÇALVES, Leonardo Conceição. A produção de conhecimentos em saúde no CBCE: uma análise do GTT Atividade Física e Saúde de 2009 a 2013. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIX/ CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, VI, 2015, **Anais...** Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 24, n. 1, p. 77-92, 2018.

SOUZA, Laryanne Rodrigues de; WACHS, Felipe. Estágio curricular obrigatório do curso de bacharelado em educação física no campo da saúde mental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XX/ CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, VII, 2017. **Anais...** Goiânia, GO: Universidade Federal de Goiás, 2017.

WACHS, Felipe. **Educação física e saúde mental: uma prática de cuidado emergente em centros de atenção psicossocial (CAPS)**. 2008. 133f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

ZILLOTTO, Daniele Sota; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em educação física: apontamentos para um estado da arte. **Revista brasileira de ensino superior**, v. 4, n. 4, p. 68-86, out./ dez., 2018.

#### **Dados da primeira autora:**

Email: docenteabialimadefranca@gmail.com

Endereço: Praça da Inglaterra, 6, Comércio, Salvador, BA, CEP: 40.015-140, Brasil.

Recebido em: 21/01/2023

Aprovado em: 02/05/2023

#### **Como citar este artigo:**

FRANÇA, Ábia Lima de. Estágios curriculares supervisionados em educação física no campo da saúde e suas perspectivas futuras. **Corpoconsciência**, v. 27, e14915, p. 1-14, 2023.





## **FITNESS SÊNIOR: UM PROTOCOLO DE TREINAMENTO FUNCIONAL COM PESO CORPORAL PARA CONDICIONAMENTO FÍSICO DE IDOSOS**

**FITNESS SENIOR: A BODYWEIGHT FUNCTIONAL TRAINING  
PROTOCOL FOR ELDERLY'S PHYSICAL FITNESS**

**FITNESS SÊNIOR: UN PROTOCOLO DE ENTRENAMIENTO  
FUNCIONAL CON PESO CORPORAL PARA EL ACONDICIONAMIENTO  
FÍSICO DEL ANCIANOS**

**Jonatha Flávio Souza Lemos**


<https://orcid.org/0000-0002-3206-4952> 


<http://lattes.cnpq.br/6212560663986653> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

[jonatha.lemos@ufmt.br](mailto:jonatha.lemos@ufmt.br)

**Carlos Alexandre Fett**

<https://orcid.org/0000-0002-7522-7985> 


<http://lattes.cnpq.br/1802404946212461> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

[carlos.fett@ufmt.br](mailto:carlos.fett@ufmt.br)

**Waléria Christiane Rezende Fett**

<https://orcid.org/0000-0002-6938-6365> 

<http://lattes.cnpq.br/0852801812714537> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

[waleria.fett@ufmt.br](mailto:waleria.fett@ufmt.br)

### **Resumo**

Este estudo teve como objetivo elaborar e verificar os efeitos de um protocolo de treinamento funcional com peso corporal na força, equilíbrio, flexibilidade, resistência aeróbica, agilidade e coordenação motora de idosos em dois diferentes volumes semanais de treinamento, um menor e outro maior que o recomendado pelo Organização Mundial da Saúde e do Colégio Americano de Medicina Esportiva. Trinta e dois idosos foram distribuídos em dois grupos (120 e 180 minutos semanais). Cada sessão de treinamento consistia em 12 partes que exercitava uma das seis capacidades físicas. Houve melhora ( $p < 0,05$ ) na força, equilíbrio unipodal do membro não-dominante, assimetria de flexibilidade de membros superiores, resistência aeróbica, agilidade e coordenação motora dos idosos, sem diferença significativa entre os grupos 120 e 180 ( $p > 0,05$ ). O equilíbrio no membro inferior dominante e a flexibilidade dos membros inferiores foram mantidas com a intervenção proposta. Dessa forma, o protocolo proposto foi capaz de manter e melhorar o condicionamento físico de seus participantes.

**Palavras-chave:** Exercício; Treino Funcional; Condicionamento Físico; Periodização; Idoso.

### **Abstract**

This study aimed to elaborate and verify the effects of a bodyweight functional training protocol on strength, balance, flexibility, endurance, agility and motor skills in elderly in two different weekly training volumes, one lower and other higher than the recommended by the American College of Sports Medicine and World Health Organization. Thirty-two elderly were distributed in two training groups (120 and 180 minutes weekly). Every training session consisted of 12 parts that worked out one of six physical capacities. There was improvement ( $p < 0.05$ ) in strength, non-dominant limb one-stance balance, flexibility in upper limbs, endurance, agility and motor skills of the elderly, with no significant difference between groups 120 and 180 ( $p > 0.05$ ). Dominant lower limb balance and lower limbs



flexibility were maintained with the proposed protocol. Thereby, the functional training protocol was able to maintain and improve the physical fitness in its participants.

**Keywords:** Exercise; Functional Training; Physical Fitness; Periodization; Elderly

### Resumen

El objetivo de la investigación fue elaborar y verificar los efectos de un protocolo de entrenamiento funcional con peso corporal sobre la fuerza, equilibrio, flexibilidad, resistencia aeróbica, agilidad y coordinación motora en ancianos en dos volúmenes de entrenamiento semanal diferentes, uno inferior y otro superior al recomendado por el American College of Medicina Deportiva y Organización Mundial de la Salud. Treinta y dos ancianos fueron distribuidos en dos grupos (120 y 180 minutos semanales). Cada sesión de entrenamiento constaba de 12 partes que ejercitaba una de las seis capacidades físicas. Hubo mejoría ( $p < 0,05$ ) en fuerza, equilibrio en un solo apoyo de miembros non-dominantes, flexibilidad en miembros superiores, resistencia aeróbica, agilidad y coordinación motora de los ancianos, sin diferencia significativa entre grupos 120 e 180 ( $p > 0,05$ ). El equilibrio en el miembro inferior dominante y la flexibilidad del miembro inferior se mantuvieron con el protocolo propuesto. Así, el protocolo de entrenamiento funcional logró mantener y mejorar la condición física de sus participantes.

**Palabras clave:** Ejercicio; Entrenamiento Funcional; Condicionamiento Físico; Periodización; Ancianos.

## INTRODUÇÃO

Estudos epidemiológicos e sociodemográficos mostraram que a população idosa cresceu significativamente, ocupando 11% da população mundial, e que em 2050 atingirá 22%, causando impactos na saúde dos idosos (ELLISON et al., 2018; KANASI; AYILAVARAPU; JONES, 2016; MAESTAS; MULLEN; POWELL, 2016). Associado à incidência de doenças e mortalidade em idosos (BISWAS et al., 2015), o sedentarismo é um fator agravante nessa população, causando efeitos negativos na saúde e qualidade de vida (WULLEMS et al., 2016). Além disso, a inatividade física e o sedentarismo representam para este público um grande fator de morbimortalidade, evidenciando a importância da prática de exercício físico (CHASTIN et al., 2015; REZENDE et al., 2014). Por outro lado, para os idosos, a adoção de um estilo de vida ativo tem se mostrado uma opção eficiente para o condicionamento e manutenção da autonomia, prevenção de quedas (CANNING et al., 2015; PAILLARD; ROLLAND; DE SOUTO BARRETO, 2015), tratamento da depressão e qualidade de vida (AWICK et al., 2017; ZANETIDOU et al., 2017).

De acordo com Gobbi, Villar and Zago (2005), a capacidade física depende do estágio de desenvolvimento de força, equilíbrio, flexibilidade, resistência aeróbica, agilidade, coordenação motora e ritmo. Os mesmos autores sugerem que é ideal para os idosos praticarem programas ou modalidades de exercícios físicos que incluam o treinamento das sete capacidades físicas já citadas. Dentre as modalidades físicas mais pesquisadas pelos idosos, observa-se que geralmente são investigados os efeitos dessas modalidades para duas ou três capacidades físicas como: os efeitos do treinamento resistido sobre força e equilíbrio (CHURCHWARD-VENNE et al., 2015; RAMÍREZ-CAMPILLO et al., 2014; SCANLON et al., 2014),





da hidroginástica e caminhada na resistência aeróbica (COSTA et al., 2017, 2018; KARTTUNEN et al., 2015; MEHRHOLZ et al., 2016); da dança no equilíbrio, coordenação motora e ritmo (CRUZ-FERREIRA et al., 2015; FERNÁNDEZ-ARGÜELLES et al., 2015; HAMACHER et al., 2015; KNOLL, 2017; MAZZARIN et al., 2017); e do ioga e alongamento na flexibilidade (GALLON et al., 2011; GRABARA; SZOPA, 2015).

Franquias internacionais como Zumba®, LesMills™ e Dança Sênior® vendem protocolos de treinamento em todo o mundo, inclusive para idosos, no entanto, algumas sub modalidades como Zumba Gold® foram projetadas para os idosos, mas faltam pesquisas sobre as respostas fisiológicas e físicas do Zumba Gold® em idosos (DALLECK et al., 2015). Além disso, essa modalidade não utiliza movimentos como pivôs (treinamento de equilíbrio), mudanças rápidas de direção (treinamento de agilidade) e alongamentos em uma faixa desconfortável (treinamento de flexibilidade) (SANDERS; PROUTY, 2012). Quanto a LesMills™, seus programas foram projetados para jovens adultos com possíveis adaptações para idosos (NICHOLSON; MCKEAN; BURKETT, 2014). Por fim, há poucos estudos que avaliam os efeitos do Seniorens Tanz® sobre as capacidades físicas dos idosos, sendo estudos mais comuns avaliando os efeitos da qualidade de vida (BENETTI, 2015; CASSIANO et al., 2009; OLIVEIRA; PIVOTO; VIANNA, 2009).

Em exercícios físicos pré-coreografados, a tendência natural do corpo é sincronizar a velocidade do movimento com a velocidade do som ambiente, seja ele musical ou não (FRANEK; VAN NOORDEN; REZNY, 2014). Quando explicitamente solicitado a seguir o ritmo de uma música, é possível sincronizar movimentos com músicas que variam de 50 a 190 batidas por minuto (BPM)(STYNS et al., 2007). Além do controle de intensidade, o uso da música no treinamento distrai a atenção da fadiga, melhorando o desempenho durante o treinamento (ALMEIDA et al., 2015). Sobre intensidade e volume, o Colégio Americano de Medicina do Esporte (ACSM) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendam que a prática de exercícios físicos seja praticada com pelo menos 5 dias semanais, 30 minutos diários ou 150 minutos semanais em intensidade moderada (LIMA; LEVY; LUIZ, 2014).

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo elaborar e testar um protocolo de treinamento físico pré-coreografado específico para idosos, denominado Fitness Senior (FS), sem o uso de materiais, que condiciona ou mantém em bons níveis a força, equilíbrio, flexibilidade, resistência, agilidade e coordenação motora de seus praticantes. Além disso,







objetivou-se comparar os efeitos da prática deste protocolo em dois diferentes treinamentos semanais.

## MATERIAIS E MÉTODOS

### Procedimentos Éticos

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e registrado sob o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 58915516.4.0000.5541 com aprovação sob o número do parecer 2.092.452. Todos os voluntários deste estudo leram, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### Participantes e Recrutamento

O estudo foi divulgado nas redes sociais de uma academia da cidade dois meses antes do início da intervenção, deixando uma ficha de inscrição na recepção para que fosse preenchida pelos interessados. A academia na qual aconteceu a divulgação foi a mesma a qual o estudo foi realizado. Para participar do estudo, a pessoa interessada deveria apresentar 60 anos completos ou mais, além de cumprir os critérios de elegibilidade que foram: não estar em tratamento ou reposição hormonal, não ter problemas cardíacos crônicos graves, como marca-passo, sopro cardíaco ou já ter sofrido um ataque cardíaco, não apresentar dependência física, não estar participando de outros programas de treinamento e apresentar frequência mínima de 80% do total de sessões.

Foram recebidas 65 fichas de inscrições. Desse total, foram excluídos 12 inscritos, sendo: 4 por impossibilidade de contato, 2 por incompatibilidade de horários, 2 por não comparecerem à avaliação física, 2 por não apresentarem idade mínima exigida, 1 por motivo de doença grave e 1 por treinamento de outra modalidade simultânea. A intervenção iniciou-se com 53 voluntários, dos quais 2 nunca compareceram às aulas, 11 não compareceram na avaliação física pós-intervenção, 8 por apresentarem frequência abaixo de 80%, finalizando a pesquisa com 32 voluntários.

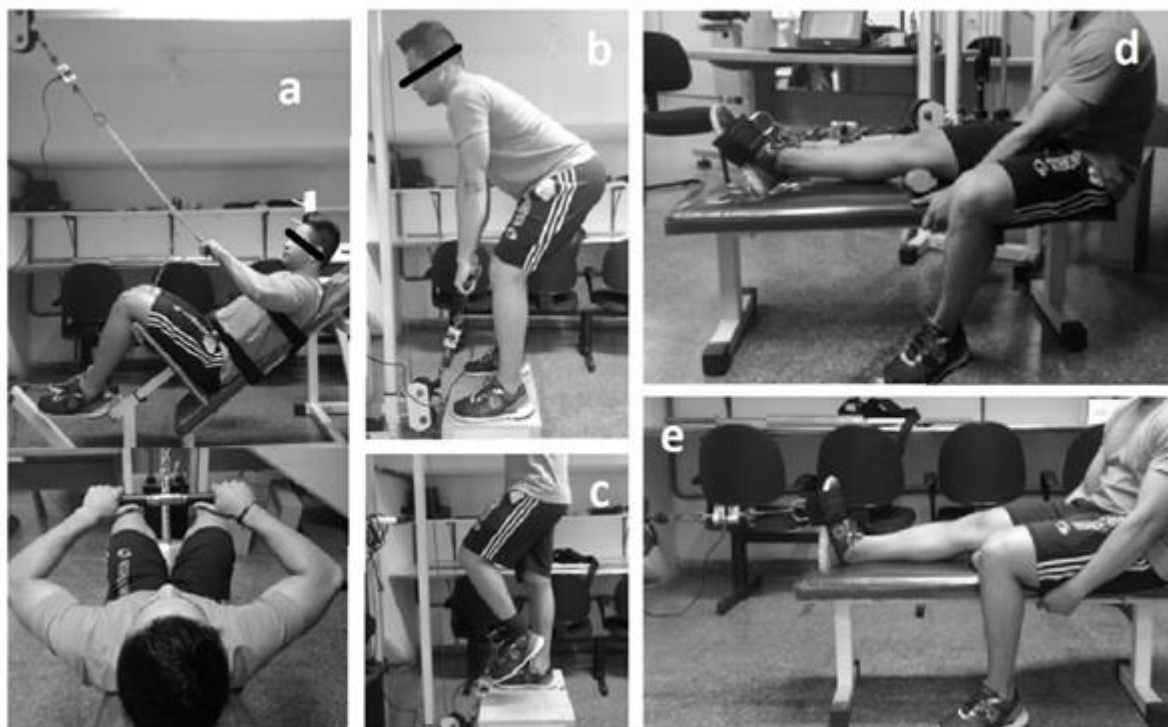
### Instrumentos de Coleta de Dados





Para avaliar as capacidades físicas, foram utilizados os seguintes testes: 1) Força máxima em 10 segundos (em kgf) (Imagem 1): para todas as variáveis de força foi utilizado um dinamômetro eletrônico de tração e compressão da EMG Systems do Brasil, sendo dinamometria de: a) membros superiores (MMSS) no banco inclinado, com quadril e tronco presos com cotovelos em abdução horizontal e dinamômetro a um ângulo de 45° em relação ao poste vertical; b) membros inferiores (MMII) e lombar (JOHNSON; NELSON, 1969) adaptado para dinamômetro digital (COLDWELLS; ATKINSON; REILLY, 2007); c) flexão de quadril à 45°; d) flexão plantar do calcanhar; e) flexão dorsal do calcanhar; 2) Equilíbrio (deslocamento antero-posterior e médio-lateral do centro de massa em centímetros): a plataforma de força EMG Systems do Brasil foi utilizada em oito posições sem distúrbios por 10 segundos (DUARTE; FREITAS, 2010; MANNA et al., 2008), sendo: equilíbrio bipodal antero-posterior (E2AP), equilíbrio bipodal antero-posterior com visão restrita (E2APVR), equilíbrio bipodal médio-lateral (E2ML), equilíbrio bipodal médio-lateral com visão restrita, (E2MLVR), equilíbrio unipodal antero-posterior do membro dominante (E1APMD), equilíbrio unipodal médio-lateral do membro dominante (E1MLMD), equilíbrio unipodal antero-posterior do membro não-dominante (E1APMND), equilíbrio unipodal médio-lateral do membro não-dominante (E1MLMND); 3) Flexibilidade (em centímetros): Banco de Wells (WELLS; DILLON, 1952) e alcançar atrás das costas (RIKLI; JONES, 2013); 4) Resistência Aeróbica (em metros): Teste de Caminhada de 6 minutos (RIKLI; JONES, 2013); 5) Agilidade (em segundos): Teste de agilidade e equilíbrio dinâmico (OSNESS; COUNCIL ON AGING AND ADULT DEVELOPMENT (U.S.), 1990) e; 6) Coordenação Motora e autonomia funcional: Teste de Vestir e Tirar a Camisa (VALE et al., 2006). Foi considerada o valor de melhor desempenho de três tentativas, com exceção do teste 2.

**Figura 1** – Posições para o teste de Dinamometria



**Fonte:** construção dos autores

## Intervenção

A intervenção durou 12 semanas. Os voluntários foram distribuídos em dois grupos (G180 e G120) de acordo com a escolha pessoal do volume de treinamento semanal desejado pelo voluntário. Voluntários do G180 (14 mulheres e 3 homens) praticaram o protocolo de treino durante três dias por semana (segunda, quarta e sexta-feira) enquanto o G120 (12 mulheres e 3 homens) participou em duas sessões semanais (terça e quinta). Assim, houve um grupo com volume de treinamento semanal de 180 minutos (G180) e outro grupo com 120 minutos (G120).

## Protocolo de Treinamento

Cada sessão de treinamento de FS durou de 55 a 60 minutos e foi dividida em 12 partes pré-coreografadas de 4,5 a 5 minutos. Cada parte da sessão teve um objetivo específico, que seguiu uma sequência fixa e pré-estipulada em todas as sessões, sendo: 1) Aquecimento; 2) Fortalecimento de MMII; 3) Fortalecimento de MMSS e Lombar; 4) Aeróbio 01; 5) Equilíbrio Físico; 6) Agilidade; 7) Aeróbio 02; 8) Coordenação Motora e Autonomia Funcional; 9) Equilíbrio Sensorial; 10) Aeróbio 03; 11) Flexibilidade de MMII e; 12) Flexibilidade de MMSS (volta a



calma). Os participantes do FS foram encorajados verbalmente a manterem-se em movimento durante toda a sessão, mesmo quando fatigados, desde que reduzissem a intensidade e/ou a velocidade dos movimentos até se sentirem recuperados e retornarem ao ritmo ou intensidade anterior.

A escolha das músicas para coreografia foi baseada nos parâmetros musicais de acordo com o objetivo e a intensidade desejados para cada parte. Iwanaga (1995) mostrou que existe uma correlação entre a frequência cardíaca (FC) e o BPM musical durante o exercício. Karageorghis e colaboradores (2006) promoveram essa correlação e mostraram que músicas de 140 BPM ou mais estão relacionadas a 75% da frequência cardíaca de reserva (FCR) e são consideradas como BPM intenso; músicas entre 120 e 140 BPM são equivalentes a 60% e 75% da FCR, sendo consideradas BPM moderadas e; música de 80 BPM aproxima-se de 40% da FCR, sendo considerada BPM leve. Assim segue as partes das sessões de treinamento do FS:

Parte 1: Aquecimento. BPM: 120 a 130. Gênero Musical (GM): Música Popular Brasileira (MPB), Samba ou Chorinho. Objetivo (O): Aquecimento corporal e preparação das articulações para a sessão. Coreografia (C): Independentemente da ordem, no aquecimento foram feitos: a) entre 1,5 e 2 minutos de caminhada no local ou em deslocamento; b) 1 minuto de movimento das articulações do ombro, cotovelo, punhos e dedos; c) 1 minuto de movimentos do quadril; e d) 1 minuto de movimento dos calcanhares e joelhos.

Parte 2: Fortalecimento de MMII BPM: 120 a 130. GM: Música Eletrônica com batidas pesadas. O: Ganho de força nos MMII. C: Mínimo: a) 30 elevações do joelho para cada lado (flexão do quadril); b) 50 elevações de calcanhar juntas (treinamento de panturrilhas); c) 50 flexões dorsais com os calcanhares apoiados no chão ou 1 minuto na isometria (tibial anterior); e d) 50 agachamentos que podem variar entre a posição de apoio, média ou larga.

Parte 3: Fortalecimento de MMSS e Lombar. BPM: 120 a 130. GM: Anos 60, 70 ou 80 O: Fortalecimento da cintura escapular e coluna lombar. C: a) 60 elevações do braço com cotovelos estendidos, variando entre elevação frontal (flexão do ombro), elevação lateral (abdução dos ombros) e elevação posterior (hiperextensão do ombro); b) 40 elevações do ombro (trapézio); c) 40 adução de escápulas com cotovelos levantados (movimento de flying) com o tronco inclinado para a frente ou não (isometria lombar); e d) 40 extensões de quadril com os pés no chão (por exemplo, levantamento de peso morto) ou um total de 1 minuto de isometria lombar (tronco inclinado na frente).





Parte 4, 7 e 10: Aeróbio 01, 02 e 03. BPM: 160 a 175. GM: Axé (Parte 4), Merengue (Parte 7) and Forró (Parte 10). O: Elevar a FC para 80% da FC máxima. C: a) 1,5 minutos de corrida. Pode ser adaptado para jogging ou caminhada rápida de acordo com o condicionamento individual; b) 1,5 minuto de saltitos com deslocamento ou não, podendo ter movimentos de braço (por exemplo, movimento de bloqueio de voleibol) ou não (movimento de "coelho"). Opção de menor intensidade oferecida era não fazer movimentos de braço ou não pular, apenas empurrar o corpo para cima sem perder contato com o solo; c) 1 minuto de movimentos com mudanças de planos (baixo, médio e alto), incluindo movimentos dos braços; d) 1 minuto livre de qualquer movimento, desde que rápidos e/ou intenso, como corridas no lugar ou corridas em círculo; e e) 30 segundos para descanso distribuído durante a música.

Parte 5: Equilíbrio Físico. BPM: 70 a 80. GM: Boleros. O: Treinar o equilíbrio através do fortalecimento de estabilizadores dos MMII. C: a) 90 segundos de posições em apoio unipodal com inclinações de tronco para a frente ou para o lado, nunca para trás por segurança. Opção de segurança: manter o dedo do membro inferior suspenso em contato com o chão; b) redução da área de contato entre os pés e o chão, como o equilíbrio nos calcanhares, dedos ou bordas laterais ou intermediárias. Dois minutos e meio se a opção for a de posição bipodal ou, um minuto para cada membro, se a opção escolhida for uma posição em apoio unipodal de uma posição. Movimentos suaves dos MMSS foram usados para perturbar o equilíbrio em toda a coreografia dessa parte.

Parte 6: Agilidade. BPM: 120 a 140. GM: Velha Guarda. O: Treinar agilidade e velocidade de reação. C: Coreografia basicamente em caminhada, na qual: a) 60 mudanças de direção com comando verbal do instrutor; b) 1 minuto de caminhada de costas; c) 90 segundos de caminhada lateral (variando entre direita e esquerda); d) deslocamento em pares, um momento de interação entre os praticantes; e) exploração de toda a extensão da sala.

Parte 8: Coordenação Motora. BPM: 80 a 120. GM: Brega. O: Treinar coordenação motora. C: a) 2,5 minutos de movimentos de dupla tarefa envolvendo MMSS e MMII; b) 2,5 minutos de 8 movimentos em sequência. Nas últimas repetições desta sequência, o instrutor não realizava os movimentos para estimular a memória dos participantes.

Parte 9: Equilíbrio Sensorial. BPM: 70 a 80. GM: Músicas românticas e calmas. O: Treinar o equilíbrio através de perturbações sensoriais. C: a) 20 giros em torno do eixo para a esquerda ou para a direita; b) 1 minuto de movimentos da cabeça em equilíbrio bipodal ou unipodal (neste último caso, 30 segundos para cada lado). c) 1 minuto de posições de equilíbrio





estático unipodal ou bipodal com os olhos fechados; d) 2 minutos de equilíbrio com os olhos abertos e sem movimento da cabeça. Nos casos de movimentos de equilíbrio em uma posição unipodal, uma segunda opção de segurança bipodal foi oferecida.

Parte 11: Flexibilidade de MMII. BPM: 65 a 80. GM: Música Clássica. O: Treinar flexibilidade e reduzir a FC. C: a) 90 segundos de alongamento ativo estático da coxa posterior e glúteos; b) 90 segundos de alongamento ativo estático dos flexores do joelho ou isquiotibiais; c) 40 segundos de alongamento ativo estático de panturrilhas; d) 30 segundos de alongamento ativo estático do tibial anterior; e) 60 segundos de alongamento ativo estático dos flexores do quadril; e f) 40 segundos de alongamento ativo estático dos extensores do joelho. Posições em pé podem ser realizadas em posições sentadas ou deitadas.

Parte 12: Flexibilidade de MMSS. BPM: 65 a 80. GM: *Rhythm and Blues, Soul* ou Bossa Nova. O: Treinar flexibilidade de MMSS. Retornar a FC próxima à FC de repouso. C: a) 2 minutos de alongamento estático ativo dos ombros; b) 1 minuto de alongamento ativo estático do peitoral; c) 1 minuto de alongamento ativo estático das costas e coluna; e d) 1 minuto de trabalho respiratório.

Por se tratar de um fator externo como tentativa de controle de intensidade, a cadência musical foi utilizada apenas para controlar a velocidade dos movimentos de marcha durante o treino de resistência aeróbica e de agilidade, bem como para controlar o tempo de execução dos movimentos durante o treino de força. Além disso, a cadência musical foi utilizada para determinar a quantidade de tempo em apoio unilateral no treino de equilíbrio, sendo nesse caso, a música utilizada para guiar a coreografia pré-estipulada.

Durante toda a sessão de treinamento, os voluntários foram encorajados a respeitar seus limites, podendo executar os movimentos mais ou menos rápidos ou intensos, de acordo com a sua condição física individual, mesmo que para isso a cadência musical precisasse ser desconsiderada.

## Tratamento Estatístico

A normalidade e homogeneidade dos dados foram testadas através do teste de Shapiro-Wilk e do teste de Levene, respectivamente. As variáveis que não apresentaram distribuição normal ou homogênea foram convertidas em normalidade pelo método de distribuição inversa (TEMPLETON, 2011). Para a comparação entre os grupos, utilizou-se o ANOVA de duas vias. Para a comparação entre os períodos pré e pós-intervenção de cada





grupo e de todos juntos, utilizou-se o teste-t. O tamanho do efeito foi verificado pelo eta-quadrado ( $\eta^2$ ). Adotou-se nível de significância de 95% de confiança, sendo  $p < 0,05$ .

## RESULTADOS

Participaram deste estudo 32 idosos (26 mulheres e 6 homens) com média de idade de  $65,18 \pm 4,89$  anos. Não houve diferença ( $p > 0,05$ ) na idade entre os grupos 120 e 180. A tabela 1 mostra valores dos resultados dos testes físicos do grupo G180, G120 e ambos juntos (GT). Foi encontrada diferença estatística ( $p < 0,05$ ) em todas as variáveis de força, equilíbrio unilateral no membro não dominante, assimetria de flexibilidade do MMSS, resistência aeróbica, agilidade e coordenação motora. No entanto, quando comparados os valores pré entre G180 e G120 e os valores pós de G180 e G120, não houve diferença entre os grupos, sugerindo que a evolução do desempenho físico dos grupos foi semelhante. Das variáveis que apresentaram significância, o tamanho do efeito encontrado foi substancial em todos, com exceção da assimetria de flexibilidade de MMSS, que apresentou um tamanho de efeito moderado.

**Tabela 1** – Resultados dos testes físicos dos períodos pré e pós-intervenção dos grupos G120, G180 e GT

	G120		G180		GT	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
DFD	14,86 ± 4,98	24,08 ± 3,64***	13,70 ± 5,16	23,97 ± 7,45***	14,22 ± 4,98	24,02 ± 5,80***
DFP	13,65 ± 3,93	21,08 ± 3,49***	15,64 ± 5,53	26,37 ± 9,80***	14,74 ± 4,86	23,86 ± 7,80***
DFQ	15,38 ± 3,88	18,63 ± 2,63	12,59 ± 3,92	17,59 ± 4,53**	13,84 ± 4,59	18,08 ± 3,69***
DMIL	44,68 ± 10,71	57,92 ± 14,80**	42,50 ± 12,85	55,59 ± 16,80	43,48 ± 11,68	56,69 ± 15,49***
DMS	39,24 ± 9,62	55,45 ± 7,82***	41,10 ± 14,37	49,76 ± 12,04	40,26 ± 12,19	52,45 ± 10,40***
E2AP	1,91 ± 1,53	1,5 ± 0,52	1,62 ± 0,46	1,56 ± 0,41	1,78 ± 1,18	1,52 ± 0,47
E2APVR	2,47 ± 0,88	1,95 ± 1,03	1,67 ± 0,65	1,93 ± 0,49	2,12 ± 0,87	1,94 ± 0,83
E2ML	1,32 ± 0,77	1,03 ± 0,36	1,56 ± 1,78	1,17 ± 0,44	1,43 ± 1,29	1,09 ± 0,39
E2MLVR	1,85 ± 0,86	1,62 ± 1,06	1,54 ± 0,58	1,54 ± 0,60	1,71 ± 0,75	1,58 ± 0,88
E1APMD	2,88 ± 0,67	2,67 ± 0,82	2,88 ± 0,49	2,92 ± 0,75	2,88 ± 0,59	2,78 ± 0,78
E1APMND	4,31 ± 2,48	2,88 ± 0,64**	4,37 ± 2,16	2,77 ± 0,68**	4,34 ± 2,3	2,83 ± 0,65**
E1MLMD	2,38 ± 0,59	2,46 ± 0,55	2,39 ± 0,92	2,45 ± 0,79	2,38 ± 0,73	2,46 ± 0,65
E1MLMND	2,85 ± 0,76	2,6 ± 0,39	2,80 ± 0,97	2,46 ± 0,74	2,83 ± 0,84	2,54 ± 0,56
FMSD	-2,68 ± 6,37	-5,03 ± 7,66	-5,57 ± 16,62	-3,66 ± 9,50	-4,27 ± 12,83	-4,31 ± 8,47
FMSE	-6,61 ± 8,00	-8,72 ± 8,28	-11,08 ± 10,38	-6,95 ± 10,57	-9,06 ± 9,43	-7,78 ± 9,34
AFMS	4,91 ± 1,54	4,08 ± 2,91	8,45 ± 5,96	4,01 ± 3,14**	6,86 ± 4,79	4,04 ± 2,95**
TSA	23,2 ± 5,97	21,88 ± 8,39	18,06 ± 7,96	22,94 ± 5,40	20,37 ± 7,43	22,44 ± 6,79
TC6M	455,77 ± 62,02	565,17 ± 49,36***	432,57 ± 80,38	546,93 ± 87,98***	443,01 ± 71,83	555,57 ± 71,00***
TAED	14,88 ± 1,60	11,65 ± 1,57***	14,50 ± 3,06	12,51 ± 2,48	14,67 ± 2,46	12,10 ± 2,09***
TVTC	10,77 ± 1,78	8,46 ± 1,85**	10,37 ± 1,87	8,88 ± 2,63	10,55 ± 1,79	8,68 ± 2,24***



DFD=dinamometria de flexão dorsal (kgf); DFP=dinamometria de flexão plantar (kgf); DFQ=dinamometria de flexão do quadril (kgf); DMIL=dinamometria de MMII e lombar (kgf); DMS=dinamometria de MMSS (kgf); E2AP= equilíbrio bipodal antero-posterior (cm); E2APVR=equilíbrio bipodal antero-posterior com visão restrita (cm); E2ML=equilíbrio bipodal médio-lateral (cm), E2MLVR=equilíbrio bipodal médio-lateral com visão restrita (cm); E1APMD=equilíbrio unipodal antero-posterior do membro dominante (cm); E1APMND=equilíbrio unipodal antero-posterior do membro não-dominante (cm); E1MLMD=equilíbrio unipodal médio-lateral do membro dominante (cm); E1MLMND=equilíbrio unipodal médio-lateral do membro não-dominante (cm); FMSD=flexibilidade do MS direto (cm); FMSE=flexibilidade do MS esquerdo (cm); AFMS=assimetria de flexibilidade de MS (cm) (calculado pela diferença de desempenho entre os membros); TSA=teste de sentar e alcançar (cm) (Banco de Wells); TC6M=teste de caminhada de 6 minutos (m); TAED=teste de agilidade e equilíbrio dinâmico (s); TVTC=teste de vestir e tirar a camisa (s). Valores expressos em média  $\pm$  desvio padrão. \* =  $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . <sup>a</sup> Tamanho de efeito grande. <sup>b</sup> Tamanho de efeito médio.

**Fonte:** construção dos autores.

## DISCUSSÃO

As capacidades físicas que foram melhoradas através do protocolo de treinamento proposto foram a força, o equilíbrio unipodal do membro não-dominante, a assimetria de flexibilidade de membros superiores, a resistência aeróbica, a agilidade e a coordenação motora dos idosos, sem diferença significativa entre os grupos 120 e 180.

Os ganhos de força encontrados neste estudo corroboram pesquisas anteriores (BARRET; HASTINGS; GOTTSCHALL, 2015; CSAPO; ALEGRE, 2016; MAZZETTI et al., 2007; RADAELLI et al., 2015; SARDELI et al., 2017) que mostraram que um maior número de repetições com cargas menores apresenta os mesmos ganhos de força nos primeiros meses quando comparados a protocolos de treinamento de resistência que utilizam menos repetições com mais carga. O FS utilizou apenas o peso corporal como carga de treinamento, aumentando ainda mais o número de repetições quando comparado aos protocolos de treinamento de baixa carga, proporcionando ganhos de força em MMII, MMSS e lombar.

O desequilíbrio causado pela fraqueza de MMII é a principal causa de quedas em idosos, fazendo com que baixos níveis de força dos MMII seja um preditor de risco de quedas (CEBOLLA; RODACKI; BENTO, 2015). Idosos que já sofreram queda apresentam atraso no tempo de contração muscular dos flexores tibial e de quadril anterior devido à fraqueza desses músculos, bem como contração do déficit do gastrocnêmio e sóleo para manter a estabilidade da marcha e do equilíbrio (FARIA et al., 2003; KIRKWOOD; ARAÚJO; DIAS, 2006). O FS incluiu o treinamento desses grupos musculares e os resultados mostraram que, independentemente do volume semanal de treinamento, a força nesses músculos mostra uma diferença





significativa. Nossos achados sugerem que a prática do protocolo proposto por 12 semanas é capaz de fortalecer os MMII reduzindo o risco de quedas em seus praticantes.

Situações cotidianas que exigem equilíbrio unilateral com o membro não-dominante expõem o idoso à maior risco de quedas quando comparado ao equilíbrio bipodal (PEREIRA et al., 2014). Nossos resultados mostraram que o protocolo FS melhorou apenas o equilíbrio unipodal no membro não-dominante, não encontrando diferenças no equilíbrio unilateral com o membro dominante nem no equilíbrio bipodal com e sem visão restrita. Este fato pode ser explicado a partir do princípio da treinabilidade, que especifica que quanto mais treinado é o indivíduo, mais difícil e demorado é o desenvolvimento do equilíbrio e, portanto, menos suscetível a melhorias (TUBINO; MOREIRA, 2003).

O treinamento de equilíbrio quando combinado com exercícios de força reduz o deslocamento do centro de massa de forma mais eficaz do que o treinamento de força isolada ou o treinamento de equilíbrio (JOSHUA et al., 2014; PENZER; DUCHATEAU; BAUDRY, 2015). Além disso, distúrbios sensoriais como a giros em torno do eixo e restrição visual durante o treinamento de equilíbrio induzem a adaptação do sistema vestibular à giros, mudanças de plano e eixo, melhorando o equilíbrio através do treinamento dos sistemas sensoriais (HAFSTRÖM et al., 2016; SERRA et al., 2016). Alguns movimentos que causam distúrbios vestibulares e proprioceptivos em idosos podem ser usados como treinamento de equilíbrio para indivíduos saudáveis ou em idosos com tontura ou em reabilitação vestibular (LESINSKI et al., 2015; MOROZETTI; GANANÇA; CHIARI, 2011). Esses movimentos foram utilizados na elaboração do protocolo FS, o que pode ter sido um fator contribuinte para a melhora do equilíbrio dos idosos voluntários. No entanto, como limitação do estudo, as condições do sistema vestibular no período pré e pós-intervenção não foram avaliadas para considerações mais profundas.

As pesquisas de Apostolopoulos e colaboradores (2015) e Gallo e colaboradores (2015) e Nishikawa e colaboradores (2015) propuseram analisar os efeitos do alongamento ativo (AA) estático em idosos não alcançaram consenso sobre o volume semanal, duração total do período de treinamento, duração e posição do alongamento, entretanto, todos os protocolos aumentaram a amplitude de movimento das articulações treinadas, contrariando os resultados de nosso estudo, que não identificou diferença na flexibilidade de MMII e MMSS. Acredita-se que esses resultados estejam associados ao método de treinamento adotado. Em seu estudo, Bagrichevsky (2002) verificou os efeitos de três técnicas de alongamento: AAE,





alongamento passivo estático (APE) e facilitação neuromuscular proprioceptiva (FNP). Seus resultados mostraram que, das três técnicas, o AA é o menos eficiente para ganhos na amplitude de movimento quando comparado com as outras duas técnicas. Na elaboração do protocolo de FS, optou-se pela utilização do AA estático, pois esta técnica depende da execução individual com esforço voluntário e autocontrolado (BAGRICHEVSKY, 2002), o que supostamente poderia reduzir os riscos de lesão. Assim, por ser um alongamento de desconforto autocontrolado, acredita-se que os voluntários cessavam os esforços nos primeiros segundos do alongamento efetivo.

No entanto, é interessante notar que, embora não tenha sido encontrada diferença na flexibilidade unilateral de MMSS, a diferença de desempenho entre os membros foi reduzida. Quando treinados igualmente, a tendência natural é aproximar ou igualar o membro com pior desempenho ao membro de melhor desempenho (TEIXEIRA; PAROLI, 2000), conforme encontrado na capacidade de equilíbrio de nossos resultados. Isso sugere que a intervenção foi capaz de reduzir a assimetria de desempenho, mesmo não sendo identificada a melhoria unilateral, indicando que talvez o instrumento de avaliação não fosse o mais adequado para avaliar essa capacidade física.

Os protocolos de treinamento de resistência aeróbica (BOUAZIZ et al., 2017, 2018; KEMOUN et al., 2010), com diferentes durações e a zona alvo da frequência cardíaca aumentaram o VO<sub>2</sub>máx., o desempenho no TC6M, o comprimento e a velocidade dos passos e melhoraram o padrão de caminhada. Em nossa pesquisa, foi observada uma diferença entre o período pré e pós no G120, G180 e GT nesta capacidade, porém o estudo limitou-se apenas à distância percorrida no TC6M, não aprofundando nos testes biomecânicos e fisiológicos para considerações mais profundas.

Quando associados, o treinamento aeróbico e de força com pesos melhora a resistência aeróbia e a velocidade de caminhada em idosos de forma mais rápida do que o treinamento aeróbio ou de resistência separadamente (CADORE et al., 2014; HENDERSON et al., 2017; VILLAREAL et al., 2017). O protocolo FS incluiu treinamento de resistência aeróbia e treino de força com peso corporal em conjunto, mostrando que a ausência de cargas externas não interfere nos ganhos de resistência aeróbica. No entanto, nosso estudo foi limitado em não ter grupos que praticavam apenas treinamento de resistência aeróbia ou treinamento de força com peso corporal para comparações.





Sabe-se que a melhora no desempenho da agilidade é proporcional ao volume treinado (DONATH; VAN DIEËN; FAUDE, 2016), uma vez que essa capacidade depende do treinamento da velocidade de mudança de direção e tomada de decisão (SHEPPARD; YOUNG, 2006). Isso pode justificar a diferença estatística encontrada no G180, mas não no G120, para essa capacidade física. No entanto, quando o GT foi analisado, a diferença entre os períodos foi significativa, confirmando a similaridade entre a evolução do desempenho dos grupos.

Ao contrário de outras capacidades físicas, a coordenação motora (CM) responde apenas ao treinamento específico, uma vez que existe a necessidade de criar novas sinapses relacionadas a tarefas que exijam essa capacidade (VOELCKER-REHAGE; GODDE; STAUDINGER, 2011). Johann e colaboradores (2016) mostraram que o treinamento de CM melhora essa capacidade mais do que um protocolo de treinamento de resistência aeróbia, evidenciando que essa capacidade requer um treinamento específico, uma vez que essa envolve aspectos cognitivos. O protocolo FS incluiu uma sessão de treinamento de coordenação motora para essa capacidade. Nenhuma diferença foi identificada entre o G180 e o G120 nessa capacidade, corroborando que o desenvolvimento da coordenação motora depende mais da qualidade e prescrição do treinamento do que da frequência do mesmo.

Considerando todos os itens acima, observa-se que métodos específicos de treinamento para cada capacidade física unidos em uma única sessão de treinamento mantêm ou melhoram o desempenho na maioria das capacidades físicas analisadas. O declínio natural das capacidades físicas associadas ao envelhecimento pode ser retardado ou mesmo evitado pela prática de exercício físico (MATSUDO; MATSUDO; BARROS NETO, 2001). Assim, embora não tenha havido melhorias em algumas capacidades físicas para o G180 e/ou G120, é importante notar que também não apresentaram declínio no desempenho dessas capacidades físicas, mantendo assim os mesmos níveis de condicionamento físico inicial. Por fim, enfatiza-se que a prática do FS é capaz de produzir resultados significativos com um volume de treinamento inferior aos recomendados pelo ACSM e pela OMS.

Como limitações do estudo pudemos identificar a não-randomização da amostra, podendo esta estar relacionada à possíveis discrepâncias em aderência aos protocolos. Além disso, uma avaliação da mesma bateria de testes durante a intervenção poderia ter elucidado mais sobre a evolução das capacidades físicas estudadas. Sugere-se que novas pesquisas apliquem o mesmo protocolo de treinamento em diferentes grupos, como idosos com doença





de Parkinson e idosos institucionalizados, bem como avaliar os efeitos desse protocolo nas variáveis psicológicas, cognitivas e sociais.

## CONCLUSÃO

O protocolo de treinamento funcional proposto melhorou a força, o equilíbrio unipodal do membro não-dominante, a assimetria de flexibilidade de membros superiores, a resistência aeróbica, a agilidade e a coordenação motora dos voluntários, sem diferença significativa entre os grupos que praticaram 2 e 3 vezes semanais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Flávia Angélica Martins e colaboradores. Effects of musical tempo on physiological, affective, and perceptual variables and performance of self-selected walking pace. **Journal of physical therapy science**, v. 27, n. 6, p. 1709-1712, 2015.

APOSTOLOPOULOS, Nikos e colaboradores. The relevance of stretch intensity and position-a systematic review. **Frontiers in psychology**, v. 6, p. 1-25, 2015.

AWICK, Elizabeth A. e colaboradores. Effects of a randomized exercise trial on physical activity, psychological distress and quality of life in older adults. **General hospital psychiatry**, v. 49, p. 44-50, 2017.

BAGRICHEVSKY, Marcos. O desenvolvimento da flexibilidade uma análise teórica de mecanismos neurais intevenientes. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 24, n. 1, p. 199-210, 2002.

BARRET, Samuel T.; HASTINGS, Bryce; GOTTSCHALL, Jinger S. The effects of varying load and repetition speed on energy expenditure during squats. **Journal of fitness research**, v. 4, n. 1, p. 21-27, 2015.

BENETTI, Fernanda Antico. A dança sênior como recurso terapêutico para idosos. **ABCS health sciences**, v. 40, n. 1, p. 4-5, 2015.

BISWAS, Aviroop e colaboradores. Sedentary time and its association with risk for disease incidence, mortality, and hospitalization in adults. **Annals of internal medicine**, v. 162, n. 2, p. 123-132, 2015.

BOUAZIZ, Walid e colaboradores. Health benefits of aerobic training programs in adults aged 70 and over: a systematic review. **Archives of gerontology and geriatrics**, v. 69, p. 110-127, 2017.





BOUAZIZ, Walid e colaboradores. Effects of interval aerobic training program with recovery bouts on cardiorespiratory and endurance fitness in seniors. **Scandinavian journal of medicine & science in sports**, v. 28, n. 11, p. 2284-2292, 2018.

CADORE, Eduardo Lusa e colaboradores. Strength and endurance training prescription in healthy and frail elderly. **Aging and disease**, v. 5, n. 3, p. 183-195, 2014.

CANNING, Colleen G. e colaboradores. Exercise for falls prevention in parkinson disease: a randomized controlled trial. **Neurology**, v. 84, n. 3, p. 304-312, 2015.

CASSIANO, Janine Gomes e colaboradores. Dança sênior: um recurso na intervenção terapêutico ocupacional junto a idosos hígidos. **Revista brasileira de ciências do envelhecimento humano**, v. 6, n. 2, p. 204-212, 2009.

CEBOLLA, Elaine C. e colaboradores. Dança sênior: um recurso na intervenção terapêutico ocupacional junto a idosos hígidos. Balance, gait, functionality and strength: comparison between elderly fallers and non-fallers. **Brazilian journal of physical therapy**, v. 19, n. 2, p. 146-151, 2015.

CHASTIN, Sebastien F. M. e colaboradores. Systematic literature review of determinants of sedentary behaviour in older adults: a DEDIPAC study. **International journal of behavioral nutrition and physical activity**, v. 12, n. 1, p. 1-12, 2015.

CHURCHWARD-VENNE, Tyler A. e colaboradores. There are no nonresponders to resistance-type exercise training in older men and women. **Journal of the american medical directors association**, v. 16, n. 5, p. 400-411, 2015.

COLDWELLS, Adam; ATKINSON, G.; REILLY, T. Sources of variation in back and leg dynamometry. **Ergonomics**, v. 37, n. 1, p. 79-86, 2007.

COSTA, Rochelle Rocha e colaboradores. Short-term water-based aerobic training promotes improvements in aerobic conditioning parameters of mature women. **Complementary therapies in clinical practice**, v. 28, p. 131-135, 2017.

COSTA, Rochelle Rocha e colaboradores. Water-based aerobic training improves strength parameters and cardiorespiratory outcomes in elderly women. **Experimental gerontology**, v. 108, p. 231-239, 2018.

CRUZ-FERREIRA, Ana e colaboradores. Creative dance improves physical fitness and life satisfaction in older women. **Research on aging**, v. 37, n. 8, p. 837-855, 2015.

CSAPO, Robert; ALEGRE, Luis M. Effects of resistance training with moderate vs heavy loads on muscle mass and strength in the elderly: a meta-analysis. **Scandinavian journal of medicine & science in sports**, v. 26, n. 9, p. 995-1006, 2016.





DALLECK, Lance C. e colaboradores. Zumba Gold(®): are the physiological responses sufficient to improve fitness in middle-age to older adults? **Journal of sports science & medicine**, v. 14, n. 3, p. 689-690, 2015.

DONATH, Lars; VAN DIEËN, Jaap; FAUDE, Oliver. Exercise-based fall prevention in the elderly: what about agility? **Sports medicine**, v. 46, n. 2, p. 143-149, 2016.

DUARTE, Marcos; FREITAS, Sandra. M. S. F. Revisão sobre posturografia baseada em plataforma de força para avaliação do equilíbrio. **Revista brasileira de fisioterapia**, v. 14, n. 3, p. 183-192, 2010.

ELLISON, Edwin Christopher e colaboradores. The impact of the aging population and incidence of cancer on future projections of general surgical workforce needs. **Surgery**, v. 163, n. 3, p. 553-559, 2018.

FARIA, Juliana de Castro e colaboradores. Importância do treinamento de força na reabilitação da função muscular, equilíbrio e mobilidade de idosos. **Acta fisiátrica**, v. 10, n. 3, p. 133-137, 9 dez. 2003.

FERNÁNDEZ-ARGÜELLES, Esther López e colaboradores. Effects of dancing on the risk of falling related factors of healthy older adults: a systematic review. **Archives of gerontology and geriatrics**, v. 60, n. 1, p. 1-8, 2015.

FOLOPPE, Déborah A. e colaboradores. The potential of virtual reality-based training to enhance the functional autonomy of Alzheimer's disease patients in cooking activities: a single case study. **Neuropsychological rehabilitation**, v. 28, n. 5, p. 709-733, 2018.

FRANEK, Marek; VAN NOORDEN, Leon; REZNY, Lukás. Tempo and walking speed with music in the urban context. **Frontiers in psychology**, v. 5, p. 1-14, 2014.

GALLO, Luiza Herminia e colaboradores. Effects of static stretching on functional capacity in older women: randomized controlled trial. **Journal of exercise physiology**, v. 18, n. 5, p. 13-22, 2015.

GALLON, Daniela e colaboradores. The effects of stretching on the flexibility, muscle performance and functionality of institutionalized older women. **Brazilian journal of medical and biological research**, v. 44, n. 3, p. 229-235, 2011.

GOBBI, Sebastião; VILLAR, Rodrigo.; ZAGO, Anderson Sarans. **Bases teórico-práticas do condicionamento físico**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GRABARA, Malgorzata; SZOPA, Janusz. Effects of hatha yoga exercises on spine flexibility in women over 50 years old. **Journal of physical therapy science**, v. 27, n. 2, p. 361-365, 2015.

HAFSTRÖM, Anna e colaboradores. Improved balance confidence and stability for elderly after 6 weeks of a multimodal self-administered balance-enhancing exercise program: a randomized single arm crossover study. **Gerontology & geriatric medicine**, v. 2, p. 1-13, 2016.





HAMACHER, Dennis e colaboradores. The effect of a six-month dancing program on motor-cognitive dual-task performance in older adults. **Journal of aging and physical activity**, v. 23, n. 4, p. 647-652, 2015.

HENDERSON, Rebecca. M. e colaboradores. Gait speed response to aerobic versus resistance exercise training in older adults. **Aging clinical and experimental research**, v. 29, n. 5, p. 969-976, 2017.

IWANAGA, Makoto. Relationship between heart rate and preference for tempo of music. **Perceptual and motor skills**, v. 81, n. 2, p. 435-440, 1995.

JOHANN, Verena e colaboradores. Effects of motor-cognitive coordination training and cardiovascular training on motor coordination and cognitive functions. **Psychology of sport and exercise**, v. 24, p. 118-127, 2016.

JOHNSON, Barry L.; NELSON, Jack K. **Practical measurements for evaluation in physical education**. Minneapolis, USA: Burgess Publishing Company, 1969.

JOSHUA, Abraham M. e colaboradores. Effectiveness of progressive resistance strength training versus traditional balance exercise in improving balance among the elderly - a randomised controlled trial. **Journal of clinical and diagnostic research**, v. 8, n. 3, p. 98-102, 2014.

KANASI, Eleni; AYILAVARAPU, Srinivas; JONES, Judith. The aging population: demographics and the biology of aging. **Periodontology 2000**, v. 72, n. 1, p. 13-18, 2016.

KARAGEORGHIS, Costas I.; JONES, Leighton; LOW, Daniel C. Relationship between exercise heart rate and music tempo preference. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 77, n. 2, p. 240-250, 2006.

KARTTUNEN, Auli H. e colaboradores. Walking training and functioning among elderly persons with stroke: results of a prospective cohort study. **PM&R**, v. 7, n. 12, p. 1205-1214, 2015.

KEMOUN, Gilles e colaboradores. Effects of a physical training programme on cognitive function and walking efficiency in elderly persons with dementia. **Dementia and geriatric cognitive disorders**, v. 29, n. 2, p. 109-114, 2010.

KIRKWOOD, Renata; ARAÚJO, Priscila; DIAS, Claudia Silva. Biomecânica da marcha em idosos caídoes e não caídoes: uma revisão de literatura. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 14, n. 4, p. 103-110, 2006.

KNOLL, Mandy. Benefits of long term dance training on motor/cognitive abilities and brain structure in old age. INTERNATIONAL SCIENTIFIC-PRACTICAL SYMPOSIUM. **Abstracts...** European Group for Research into Elderly and Physical Activity, 2017.





LESINSKI, Melanie e colaboradores. Effects of balance training on balance performance in healthy older adults: a systematic review and meta-analysis. **Sports medicine**, v. 45, n. 12, p. 1721-1738, 2015.

LIMA, Daniel Ferrari de; LEVY, Renata Bertazzi; LUIZ, Olinda do Carmo. Recomendações para atividade física e saúde: consensos, controvérsias e ambiguidades. **Revista panamericana de salud pública**, v. 36, p. 164-170, 2014.

MAESTAS, Nicole; MULLEN, Kathleen; POWELL, David. The effect of population aging on economic growth, the labor force and productivity. **American economic journal: macroeconomics**, v. 15, n. 2, p. 306-332, 2016.

MANNA, Luana e colaboradores. Investigação do equilíbrio corporal em idosos Investigation of the corporal balance in elderly people. **Revista brasileira de geriatria e gerontologia**, v. 11, n. 2, p. 155-165, 2008.

MARTÍNEZ, Paulina Yesica Ochoa e colaboradores. Effect of periodized water exercise training program on functional autonomy in elderly women. **Nutricion hospitalaria**, v. 31, n. 1, p. 351-356, 2014.

MATSUDO, Sandra Mahecha; MATSUDO, Victor Keihan Rodrigues; BARROS NETO, Turíbio Leite. Atividade física e envelhecimento: aspectos epidemiológicos. **Revista brasileira de medicina do esporte**, v. 7, n. 1, p. 2-13, 2001.

MAZZARIN, Camila Mazzarin e colaboradores. Effects of dance and of tai chi on functional mobility, balance, and agility in parkinson disease. **Topics in geriatric rehabilitation**, v. 33, n. 4, p. 262-272, 2017.

MAZZETTI, Scott e colaboradores. Effect of explosive versus slow contractions and exercise intensity on energy expenditure. **Medicine & science in sports & exercise**, v. 39, n. 8, p. 1291-1301, 2007.

MEHRHOLZ, Jan e colaboradores. Treadmill training for patients with parkinson disease: an abridged version of a cochrane review. **European journal of physical and rehabilitation medicine**, v. 52, n. 5, p. 704-713, 2016.

MOROZETTI, Pamela Garcia; GANANÇA, Cristina Freitas; CHIARI, Brasília Maria. Comparação de diferentes protocolos de reabilitação vestibular em pacientes com disfunções vestibulares periféricas. **Jornal da sociedade brasileira de fonoaudiologia**, v. 23, n. 1, p. 44-50, 2011.

NICHOLSON, Vaughan; MCKEAN, Mark; BURKETT, Brendan. Twelve weeks of BodyBalance® training improved balance and functional task performance in middle-aged and older adults. **Clinical interventions in aging**, v. 9, p. 1895-1904, 2014.

NISHIKAWA, Yuichi e colaboradores. Immediate effect of passive and active stretching on hamstrings flexibility: a single-blinded randomized control trial. **Journal of physical therapy science**, v. 27, n. 10, p. 3167-3170, 2015.







OLIVEIRA, Luciane Criado de; PIVOTO, Ercília Aparecida; VIANNA, Patrícia Canteruccio Pontes. Análise dos resultados de qualidade de vida em idosos praticantes de dança sênior através do SF-36. **Acta fisiátrica**, v. 16, n. 3, p. 101-104, 2009.

OSNESS, Wayne H. e colaboradores. **Functional fitness assessment for adults over 60 years (a field based assessment)**. Birmingham, USA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance, Association for Research, Administration, Professional Councils, and Societies, Council on Aging and Adult Development, 1990.

PAILLARD, Thierry; ROLLAND, Yves; BARRETO, Philippe de Souto. Protective effects of physical exercise in alzheimer's disease and parkinson's disease: a narrative review. **Journal of clinical neurology**, v. 11, n. 3, p. 212-219, 2015.

PENZER, Félix; DUCHATEAU, Jacques; BAUDRY, Stéphane. Effects of short-term training combining strength and balance exercises on maximal strength and upright standing steadiness in elderly adults. **Experimental gerontology**, v. 61, p. 38-46, 2015.

PEREIRA, Yanne Salviano e colaboradores. Static postural balance in healthy individuals: comparisons between three age groups. **Motriz**, v. 20, n. 1, p. 85-91, 2014.

RADAELLI, Regis e colaboradores. Dose-Response of 1, 3, and 5 sets of resistance exercise on strength, local muscular endurance, and hypertrophy. **Journal of strength and conditioning research**, v. 29, n. 5, p. 1349-1358, 2015.

RAMÍREZ-CAMPILLO, Rodrigo e colaboradores. High-speed resistance training is more effective than low-speed resistance training to increase functional capacity and muscle performance in older women. **Experimental gerontology**, v. 58, p. 51-57, 2014.

REZENDE, Leandro Fornias Machado de e colaboradores. Sedentary behavior and health outcomes among older adults: a systematic review. **BMC Public Health**, v. 14, n. 1, p. 1-9, 2014.

RIKLI, Roberta E.; JONES, Jessie C. **Senior fitness test manual**. Champaign, USA: Human Kinetics, 2013.

SANDERS, Mary; PROUTY, Joy. Zumba® fitness is gold for all ages. **ACSM's health & fitness journal**, v. 16, n. 2, p. 25-28, 2012.

SARDELI, Amanda Veiga e colaboradores. Elderly perform lower number of repetitions maximum than young at low instead high load resistance exercise. **Manual therapy posturology and rehabilitation journal**, v. 15, p. 1-5, 2017.

SCANLON, Tyler C. e colaboradores. Muscle architecture and strength: Adaptations to short-term resistance training in older adults. **Muscle & nerve**, v. 49, n. 4, p. 584-592, abr. 2014.

SERRA, Marcos Maurício e colaboradores. Balance and muscle strength in elderly women who dance samba. **PloS one**, v. 11, n. 12, p. e0166105, 2016.





SHEPPARD, Jeremy M.; YOUNG, Warren B. Agility literature review: classifications, training and testing. **Journal of sports sciences**, v. 24, n. 9, p. 919-932, 2006.

STYNS, Frederik e colaboradores. Walking on music. **Human movement science**, v. 26, n. 5, p. 769-785, 2007.

TEIXEIRA, Luis Augusto; PAROLI, Rejane. Assimetrias laterais em ações motoras: preferência versus desempenho. **Motriz**, v. 6, n. 1, p. 1-8, 2000.

TEMPLETON, Gary F. A two-step approach for transforming continuous variables to normal: implications and recommendations for is research. **Communications of the association for information systems**, v. 28, n. 4, p. 41-58, 2011.

TUBINO, Manoel José Gomes; MOREIRA, Sérgio Bastos. **Metodologia científica do treinamento desportivo**. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

VALE, Rodrigo Gomes de Souza e colaboradores. Teste de autonomia funcional: vestir e tirar uma camiseta (VTC). **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 14, n. 3, p. 71-78, 2006.

VILLAREAL, Denis T. e colaboradores. Aerobic or resistance exercise, or both, in dieting obese older adults. **New England journal of medicine**, v. 376, n. 20, p. 1943-1955, 2017.

VOELCKER-REHAGE, Claudia; GODDE, Ben; STAUDINGER, Ursula M. Cardiovascular and coordination training differentially improve cognitive performance and neural processing in older adults. **Frontiers in human neuroscience**, v. 5, p. 1-12, 2011.

WELLS, Katharine F.; DILLON, Evelyn K. The sit and reach - a test of back and leg flexibility. research quarterly. **American association for health, physical education and recreation**, v. 23, n. 1, p. 115-118, 1952.

WULLEMS, Jorgen A. e colaboradores. A review of the assessment and prevalence of sedentarism in older adults, its physiology/health impact and non-exercise mobility counter-measures. **Biogerontology**, v. 17, n. 3, p. 547-565, 2016.

ZANETIDOU, Stamatula e colaboradores. Physical exercise for late-life depression: customizing an intervention for primary care. **Journal of the american geriatrics society**, v. 65, n. 2, p. 348-355, 2017.

#### Dados do primeiro autor:

Email: jonatha.lemos@ufmt.br

Endereço: Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367, Boa Esperança, Cuiabá, MT, CEP 78060-900, Brasil.

Recebido em: 03/05/2023

Aprovado em: 27/07/2023



**Como citar este artigo:**

LEMOS, Jonatha Flávio Souza; FETT, Carlos Alexandre; FETT, Waléria Christiane Rezende. Fitness sênior: um protocolo de treinamento funcional com peso corporal para condicionamento físico de idosos. **Corpoconsciência**, v. 27, e15427, p. 1-22, 2023.





## **PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA E AÇÕES PARA PROMOÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA**

### **SCHOOL HEALTH PROGRAM AND ACTIONS TO PROMOTE PHYSICAL ACTIVITY: AN INTEGRATIVE REVIEW**

### **PROGRAMA DE SALUD ESCOLAR Y ACCIONES PARA PROMOVER LA ACTIVIDAD FÍSICA: UNA REVISIÓN INTEGRADORA**

**Joel de Almeida Siqueira Junior**


<https://orcid.org/0000-0002-2368-0446> 


<http://lattes.cnpq.br/8043206489727570> 

Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)

[joelalmeida.ef@gmail.com](mailto:joelalmeida.ef@gmail.com)

**Antônio Cleilson Nobre Bandeira**


<https://orcid.org/0000-0002-0314-1146> 


<http://lattes.cnpq.br/4393801781430230> 

Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)

[cleilson.nobre@gmail.com](mailto:cleilson.nobre@gmail.com)

**Francisco Timbó de Paiva Neto**

<https://orcid.org/0000-0002-5477-3645> 

<http://lattes.cnpq.br/4076776849630548> 

Hospital Israelita Albert Einstein (São Paulo, SP – Brasil)

[timbonetto@gmail.com](mailto:timbonetto@gmail.com)

#### **Resumo**

Este estudo teve como objetivo identificar e descrever estudos direcionados ao desenvolvimento de ações promotoras de atividade física no Programa Saúde na Escola (PSE). Foi realizada busca de artigos na Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). Após a leitura dos manuscritos, permaneceram 17 estudos. Percebe-se a existência de possíveis fragilidades e limitações na apropriação da proposta do programa, no que diz respeito à sua relação com a promoção da atividade física, dificuldade de articulação operacionalização e integração intersetorial, bem como dificuldade na avaliação ou percepção dos impactos do PSE para promoção de estilos de vida saudáveis.

**Palavras-chave:** Atividade Motora; Promoção da Saúde; Intersetorialidade; Serviços de Saúde Escolar.

#### **Abstract**

This study aimed to identify and describe studies directed to the development of actions promoting physical activity in the School Health Program (PSE). Articles were searched in Latin American and Caribbean Health Sciences Literature (LILACS), Virtual Health Library (VHL), and Scientific Electronic Library Online (SciELO). After reading the manuscripts, 17 studies remained. The existence of possible weaknesses and limitations in the appropriation of the program proposal regarding its relation to the promotion of physical activity is noticeable, difficulty in operationalizing articulation and intersectoral integration, as well as difficulty in evaluating or perceiving the impacts of the PSE to promote healthy lifestyles.

**Keywords:** Motor Activity; Health Promotion; Intersectorality; School Health Services.

#### **Resumen**

Este estudio tuvo como objetivo identificar y describir estudios dirigidos al desarrollo de acciones de promoción de la actividad física en el Programa de Salud Escolar (PSE). Se realizó una búsqueda de artículos en Latin American and Caribbean Health Sciences Literature (LILACS), Virtual Health Library (VHL), Scientific Electronic Library Online



(SciELO). Tras la lectura de los manuscritos, quedaron 17 estudios. Se advierte, la existencia de posibles debilidades y limitaciones en la apropiación de la propuesta del programa en cuanto a su relación con la promoción de la actividad física, dificultad para operativizar la articulación e integración intersectorial, así como dificultad en la evaluación o percepción de los impactos del PSE para promover estilos de vida saludables.

**Palabras clave:** Actividad motriz; Promoción de la salud; Intersectorialidad; Servicios de salud escolar.

## INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, o desenvolvimento de ações voltadas para a socialização e interação entre crianças e adolescentes são destacadas por organizações nacionais e internacionais (HOOPEs et al., 2016; MAEYAMA et al., 2018). Nesse sentido, cabe viabilizar o protagonismo social, estimular o desenvolvimento de potencialidades, fomentar a construção coletiva da cidadania e promover estilos de vida mais saudáveis tornando a escola um ambiente favorável para a saúde (SILVA et al, 2021).

O Programa Saúde na Escola (PSE) foi criado em 2007, por meio do Decreto Presidencial nº 6.286, resultado de articulação intersectorial entre os Ministérios da Saúde e da Educação (BRASIL, 2007). Possui como eixo norteador desenvolver ações de prevenção, promoção e atenção à saúde objetivando contribuir para a formação integral dos escolares (BAGGIO et al., 2018). Através da ligação entre a Estratégia Saúde da Família (ESF) e as escolas, o PSE utiliza-se de alguns componentes para o seu desenvolvimento, sendo eles: avaliação e monitoramento das condições de saúde de crianças e adolescentes, formação continuada e educação permanente para profissionais da educação e da saúde, ações de prevenção de agravos à saúde e promoção da saúde (BRASIL, 2011). Além disso, apresenta alguns temas de trabalho específicos, com destaque para a promoção das práticas corporais, atividade física e lazer nas escolas; incentivo à alimentação saudável e prevenção da obesidade infantil (HORTA et al., 2017).

A promoção da atividade física, no âmbito individual e coletivo, para crianças e adolescentes, está documentada em guias nacionais e internacionais, por ser diretamente associada ao desenvolvimento humano saudável (CARVALHO, 2015; SILVA et al., 2021). A prática regular de atividade física para este público promove melhorias na aptidão cardiorrespiratória, funções cognitivas, aprimora o desenvolvimento psicomotor, promove maior interação social através das atividades esportivas e compreensão sobre o corpo (SILVA et al., 2021). Desta forma, estabelecer a importância das práticas corporais, atividade física e lazer no ambiente escolar, associadas ao desenvolvimento de habilidades motoras, pode diversificar o escopo das atividades desenvolvidas pelo PSE, envolver profissionais das escolas





e da ESF, mesmo que sejam visíveis algumas barreiras para a execução efetiva da intersetorialidade entre os dispositivos de saúde e educação (BARBOSA FILHO et al., 2016).

A articulação intersetorial é caracterizada pelo processo da conexão entre os saberes e experiências de sujeitos, grupos e setores na produção de intervenções compartilhadas, com estabelecimento de vínculos, corresponsabilidade e cogestão para objetivos comuns (AKERMAN et al., 2014). Para a efetivação das políticas públicas e enfrentamento da exclusão social, a gestão pública tem utilizado essa estratégia para disseminar suas ações e a nível de PSE é possível perceber a potencialidade das ações intersetoriais apesar dos desafios encontrados (FERREIRA et al., 2014; PRADO et al., 2022).

Ao considerar ações voltadas para o cuidado integral de escolares que envolvam atividade física e estilo de vida ativo, bem como reconhecer o fortalecimento da articulação intersetorial entre educação e saúde como uma importante estratégia nesse contexto, é importante investigar quais as ações relacionadas à atividade física desenvolvidas no cenário do PSE. Nesta perspectiva, o objetivo do presente estudo foi identificar evidências científicas que contemplem o desenvolvimento de ações de Promoção da Atividade Física no PSE, considerando os contextos e as perspectivas do programa.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma revisão integrativa, realizada a partir de artigos científicos publicados nos periódicos indexados em bases de dados brasileiras, desde a criação do programa, no ano de 2007, até dezembro de 2021. O método de revisão integrativa permite sintetizar e analisar dados para desenvolver uma explicação mais abrangente de um fenômeno específico a partir da síntese ou análise dos achados dos estudos, com propósitos teóricos e/ou intervencionistas (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

O direcionamento para a realização deste estudo se deu através das seguintes etapas: definição do tema de pesquisa, elaboração da pergunta norteadora, busca na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, interpretação dos resultados, discussão e apresentação da revisão. A questão norteadora para a elaboração da presente revisão foi: Quais as ações para promoção da atividade física de escolares no contexto do Programa Saúde na Escola?

Como critério de busca para esta revisão integrativa foram considerados estudos que se apresentaram no item “pesquisa/busca avançada” com as buscas delimitadas por:





descritores, ano da publicação entre 2007 e 2021, tipo de material (artigo científico), disponível na íntegra (online), nos idiomas português, inglês e espanhol. Enquanto aos critérios de exclusão foram: estudos repetidos nas bases de dados, textos publicados em anais de eventos, teses, dissertações e documentos institucionais.

Foram realizadas buscas de artigos na Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). Para o levantamento das informações foram utilizados como descritores controlados: "Programa Saúde na Escola", "Atividade Motora", "Práticas Corporais" e "Lazer". O cruzamento dos descritores ocorreu mediante a utilização dos operadores booleanos *AND* e *OR* (Quadro 1). Como critério de elegibilidade foram considerados os artigos disponíveis na íntegra e que atendessem a questão de pesquisa do presente estudo.

**Quadro 1** – Estratégia de busca nas bases

Base	Estratégia de busca
LILACS	((Atividade Motora OR Práticas Corporais OR Lazer) AND (Programa Saúde na Escola))
BVS	((“atividade física” OR “práticas corporais” OR “lazer”) AND (“programa saúde na escola”))
SciELO	((Programa Saúde na Escola AND Atividade Física) OR (Programa Saúde na Escola AND Práticas Corporais) OR (Programa Saúde na Escola AND Lazer))

**Fonte:** construção dos autores.

Para a análise de dados foi elaborado banco no software Microsoft Office Excel 2010, o qual possibilitou a reunião e organização das seguintes informações: título do artigo, ano de publicação, título do periódico, objetivo do estudo, delineamento, intervenção e desfecho. Deste modo, os dados obtidos foram agrupados em quadros, estruturados em categorias temáticas por semelhança de conteúdo. Posteriormente, os artigos remanescentes tiveram seus arquivos baixados e incluídos ao programa EndNote® para passar por uma segunda triagem baseada na leitura integral do conteúdo, além disso foram excluídos os artigos duplicados. Os resultados foram interpretados com base na literatura correlata ao tema do estudo.

Não houve necessidade de submissão deste estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa, pois trata-se de uma revisão de literatura. Além disso, todos os estudos selecionados



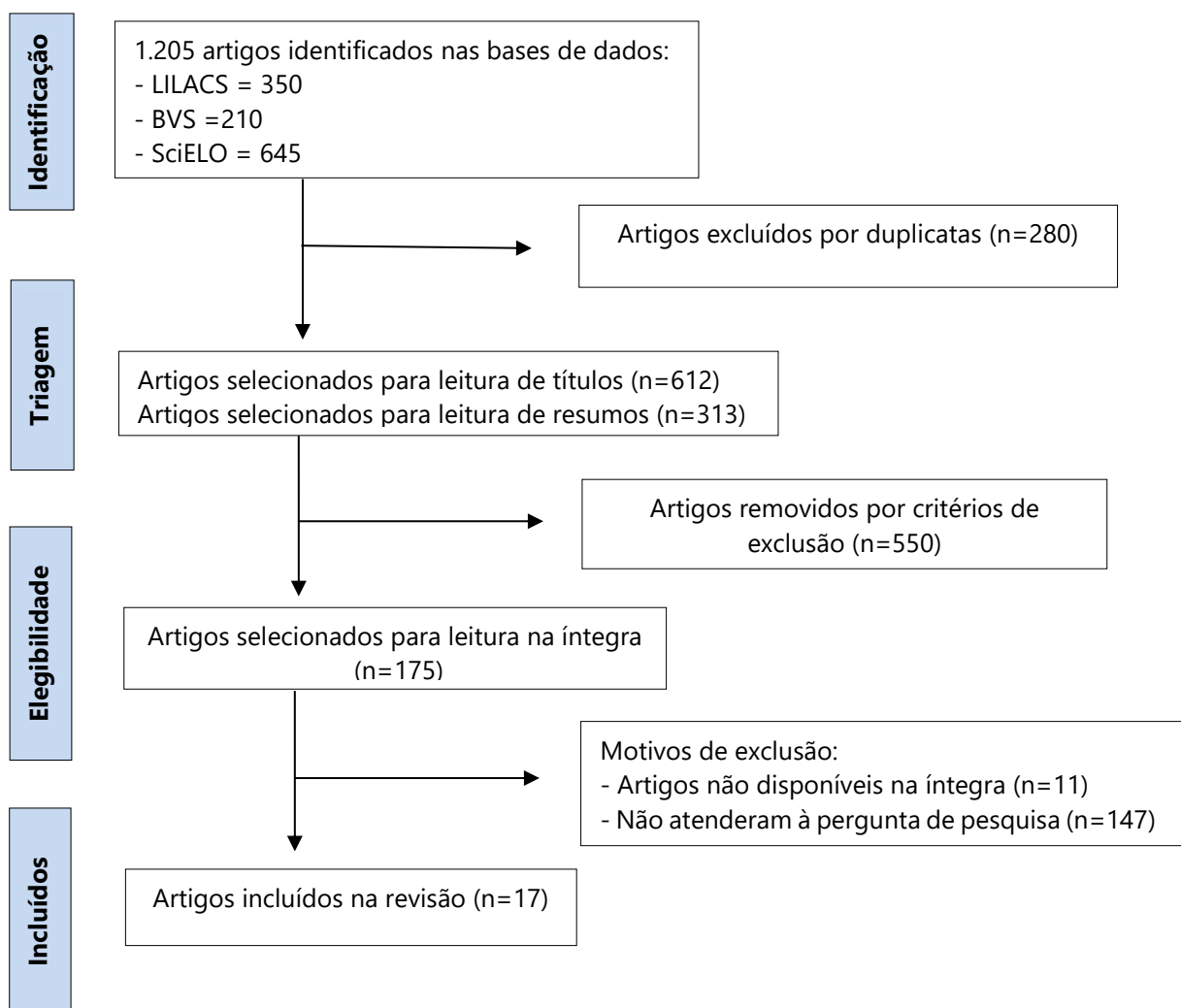


pra esta revisão são apresentados obedecendo a manutenção das ideias originais de seus respectivos autores.

## RESULTADOS

Inicialmente, foram encontrados 1.205 artigos (LILACS= 350, BVS= 210, SciELO= 645). Após a exclusão de duplicatas, foram selecionados 612 estudos para a leitura de títulos e 313 para leitura de resumos. Nesta etapa, foram excluídos 550 trabalhos, sendo selecionados 175 para leitura na íntegra. Após a leitura dos manuscritos, permaneceram 17 estudos apresentados nesta revisão integrativa. A Figura 1 apresenta o fluxograma de seleção dos artigos.

**Figura 1** – Etapas de seleção dos trabalhos integrantes desta revisão.



**Fonte:** construção dos autores.





Os resultados obtidos foram catalogados e uma síntese das respostas foi processada manualmente. A análise e interpretação de conteúdos foram executadas por meio de escalas qualitativas nominais utilizando todas as alternativas possíveis de classificação e evitando que algumas das informações ficassem sem identificação. O fichamento realizado permitiu identificar e analisar os conteúdos, as anotações de citações, bem como elaborar críticas e localizar as informações consideradas importantes para esta revisão. Os processos citados resultaram na classificação de duas categorias de análise A) Ações relacionadas à promoção da Atividade física de escolares; B) Propostas de articulações intersetoriais para estilos de vida saudáveis.

Os principais assuntos identificados foram: atividade física, promoção da saúde, estilo de vida saudável, formação profissional, integração profissional, articulação intersetorial, acessibilidade aos serviços de saúde, respectivamente. Como análise de dados, os autores dos respectivos estudos utilizaram comparação exploratória, unidades de contexto elementar, estudos descritivos e transversais. O Quadro 2 apresenta os 17 artigos selecionados e organizados por ano de publicação, autor principal, título, objetivo geral da pesquisa e principais resultados de cada investigação:

**Quadro 2** – Estudos incluídos nos componentes de ações relacionadas à atividade física e articulação intersetorial no Programa Saúde na Escola.

Ano	Autores	Título	Objetivo Geral	Principais Resultados
2012	Santiago e colaboradores	Implantação do Programa Saúde na Escola em Fortaleza -CE: atuação de equipe da Estratégia Saúde da Família	Descrever a implantação do PSE por uma equipe da ESF em uma Escola de Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Fortaleza.	A implantação do PSE permitiu a integração dos profissionais de saúde com professores e possibilitou maior integração com os estudantes.
2015	Oliveira e colaboradores	Projetos e Práticas em Educação para a Saúde na Educação Física Escolar: Possibilidades!	Investigar a abordagem da saúde nas práticas pedagógicas da Educação Física em escolas da rede municipal de educação de Vitória/ES.	Saúde é um tema transversal às práticas pedagógicas. Deve ser aplicada no conteúdo da Educação Física escolar através da cultura corporal de movimento e a temática pode contribuir para espaços escolares mais saudáveis.
2016	Silva e Bodstein	Referencial teórico sobre práticas intersetoriais em Promoção da Saúde na Escola	Compreender as concepções e interfaces entre saúde e educação no contexto internacional, nacional e local.	A falta de comunicação ainda é presente entre os setores de saúde e educação, resultando em precarização de articulações intersetoriais e desenvolvimento de ações.





2016	Silvestre e colaboradores	Análise de promoção das práticas corporais e atividade física propostas pelo Programa Saúde na Escola nas escolas de Samambaia/Distrito Federal	Analisar a implementação do Programa Saúde na Escola da Coordenação Regional de Educação – Samambaia-Distrito Federal, Brasil.	Verificou-se a ausência de ações voltadas para atividade física nas escolas analisadas. Além disso, foi constatado fragilidades na formação dos profissionais da escola.
2017	Vieira Junior e colaboradores	A contribuição do Professor de Educação Física no Programa Saúde na Escola	Descrever as características do Programa Saúde na Escola, sua finalidade e benefícios para o desenvolvimento do indivíduo, o papel do professor de Educação Física e as ações relacionadas à promoção da saúde na escola.	O componente curricular de Educação Física tem incentivado os alunos no ambiente escolar, através de ações para promoção da atividade física e saúde por meio de hábitos de estilo de vida mais saudáveis.
2017	Batista e colaboradores	Ações do Programa Saúde na Escola e da alimentação escolar na prevenção do excesso de peso infantil: experiência no município de Itapevi (SP).	Descrever a experiência no desenvolvimento de ações do Programa Saúde na Escola (PSE) e da alimentação escolar relacionadas à prevenção do excesso de peso no município de Itapevi-SP, Brasil.	Combater o excesso de peso infantil requer esforços dos profissionais de saúde e educação. Há necessidade de aprimorar o cardápio escolar, oferecer alimentação saudável e promover atividade física.
2017	Brasil e colaboradores	Adolescent health promotion and the School Health Program: complexity in the articulation of health and education.	Analisar o contexto da promoção da saúde com adolescentes na interface saúde e educação focando as ações do Programa Saúde na Escola.	Os profissionais da saúde e da educação ressaltaram a importância das ações de promoção da saúde nessa integração, destacando o PSE. Contudo, há dificuldades para o alcance desse objetivo, particularmente, no que se refere à articulação intersetorial.
2017	Sobrinho e colaboradores	Percepção dos Profissionais da Educação e Saúde sobre o Programa Saúde na Escola	Avaliar o funcionamento do Programa e suas ações nas instituições contempladas no município de Foz do Iguaçu.	Existência de limitações na articulação intersetorial, bem como na implantação do PSE em Foz do Iguaçu. Destaque para a necessidade de planejar ações para potencializar o PSE.
2018	Guimarães, Soares e Mazurick	O Impacto do Programa Saúde na Escola sob a ótica de docentes e profissionais de saúde	Identificar se as atividades do Programa Saúde na Escola estão sendo realizadas e qual o impacto destas para saúde do escolar.	A promoção do programa “Saúde na Escola” é um desafio perante os profissionais envolvidos devido à falta de comunicação e ligação entre as áreas da saúde e educação.



2018	Vieira e Belisário	Intersetorialidade na promoção da saúde escolar: um estudo do Programa Saúde na Escola	Analisar o Programa Saúde na Escola no distrito sanitário de uma das capitais brasileiras sob a ótica da intersectorialidade nas ações de promoção da saúde escolar.	No campo da prática de saúde escolar, a ação intersectorial é imperativa, reconhecendo que o setor saúde isolado não abrange todas as possibilidades de respostas para a área.
2018	Oliveira e colaboradores	Percepção de escolares do ensino fundamental sobre o Programa Saúde na Escola: um estudo de caso em Belo Horizonte, Brasil.	Investigar a percepção que os escolares brasileiros possuem em relação às atividades desenvolvidas pelo Programa Saúde na Escola.	O PSE possibilita acesso aos serviços de saúde. Entretanto, os escolares não reconhecem a saúde como direito.
2018	Souza e Ferreira	Ações do programa saúde na escola no contexto das equipes de saúde da família	Investigar as ações das equipes de Saúde da Família no Programa de Saúde na Escola em Campo Grande/Mato Grosso do Sul.	Baixa frequência na realização das ações do PSE e fragilidades na formação dos profissionais de saúde relacionadas ao programa.
2019	Mazetto e colaboradores	Programa saúde na escola: possibilidades e desafios na perspectiva da residência multiprofissional em saúde	Descrever uma intervenção com adolescentes em uma escola pública vinculada ao Programa Saúde na Escola, na perspectiva de promoção da saúde.	Pouca valorização dos aspectos qualitativos do programa, além de fragilidade na formação profissional para condução das ações. Além disso, foi visto a necessidade de criatividade e dinamismo para o desenvolvimento de ações.
2020	Diniz e colaboradores	Acompanhamento nutricional de adolescentes no Programa Saúde na Escola	Analisar o acompanhamento do adolescente no Programa Saúde na Escola frente a ações voltadas para os aspectos nutricionais dos adolescentes.	A equipe compreende a educação em saúde na escola como intervenções pontuais e preventivas. Relatam dificuldades em realizar ações e focam em estratégias voltadas para atividades pontuais.
2020	Oliveira e colaboradores	Três Movimentos Reflexivos sobre Educação Física, Saúde e Escola: Desafios Pedagógicos	Refletir sobre os desafios hodiernos da educação física escolar com relação à educação para a saúde em seu aspecto pedagógico.	Necessidade de ampliar os saberes e práticas no cotidiano dos estudantes e comunidade escolar, a fim de contribuir para a construção e projetos de vida em direção ao bem-estar.
2020	Carvalho e colaboradores	Percepção de escolares e enfermeiros quanto às práticas educativas do programa saúde na escola	Identificar as dificuldades do enfermeiro nas ações desenvolvidas no PSE e avaliar a percepção dos alunos sobre o programa.	Alunos reconheceram a atuação do enfermeiro no cenário escolar, mas a maioria relatou não haver avaliação das condições de saúde e maior parte das ações limita-se a verificação de peso e altura.



2021	Silva e colaboradores	Ações de promoção da saúde no Programa Saúde na Escola no Ceará: contribuições da enfermagem	Comparar as ações de promoção da saúde realizadas pelas equipes de Saúde da Família do Ceará vinculadas ao Programa Saúde na Escola.	As equipes da ESF têm protagonizado ações de saúde no âmbito escolar voltadas à melhoria da saúde, qualidade de vida e redução das vulnerabilidades.
------	-----------------------	--	--	--

**Fonte:** construção dos autores.

## DISCUSSÃO

A discussão do presente artigo está apresentada em duas categorias de análise: A) Ações relacionadas à promoção da atividade física de escolares; B) Propostas de articulações intersetoriais para estilos de vida saudáveis.

### Ações Relacionadas à Promoção da Atividade Física de Escolares

Uma discussão evidenciada em parte dos estudos foram as questões de promoção da atividade física sendo problematizadas no cotidiano do contexto escolar de maneiras distintas. Ao iniciarem as discussões sobre atividade física nas escolas brasileiras ficou estabelecido que a visão entre práticas sociais, educação e saúde sempre estiveram articuladas (RODRIGUEZ; KOLIN; MESQUIDA, 2007). Nesse contexto é possível afirmar que as escolas do sistema público representam, historicamente, espaços importantes para propostas de práticas e vivências em atividade física presentes nas relações entre os sujeitos que convivem nesse cenário (VIEIRA JUNIOR; JOSÉ, 2017). Ao invés da ênfase exclusiva nas características biológicas, a atividade física passa a ser compreendida como produto da vida cotidiana e abrange aspectos socioculturais ligados às condições de vida de modo geral (RIBEIRO; MEZZARROBA, 2018). Esse debate ganha reconhecimento no Brasil e reafirma a escola como espaço relevante para construção de cenários mais favoráveis à promoção da atividade física.

O discurso de alguns atores envolvidos é a compreensão de que o PSE é o elo entre saúde e comunidade escolar integrando e articulando inclusive ações de atividade física, conduzidas pelas equipes de saúde da família e, que a ESF está diretamente interligada às ações do PSE. A ESF trabalha na lógica da promoção da saúde, almejando a integralidade da assistência ao usuário como sujeito integrado à família, ao domicílio e à comunidade. Entre outros aspectos, para o alcance deste trabalho, é fundamental a vinculação dos profissionais e dos serviços com a comunidade sob a perspectiva de promoção de atividade física no ambiente escolar (SANTIAGO et al., 2012; BATISTA; MONDINI; JAIME, 2017).





Também foi possível observar a partir de alguns discursos um conhecimento superficial sobre o programa e sua interface com a atividade física, pouco relacionado com realidade aplicada em sala de aula. Porém, docentes informaram a importância da promoção da atividade física, do aconselhamento e do incentivo a um estilo de vida ativo, mas alegam falta de capacitação (SILVESTRE et al., 2016). Nesse contexto, destaca-se que capacitações são importantes, sobretudo ao considerar a temática atividade física, pois espaços formativos aproximam todos os setores envolvidos no PSE e fomentam discussões sobre estratégias do programa para a temática e incentiva a comunidade escolar em relação ao aumento ou manutenção dos níveis de atividade física nos escolares (DINIZ et al., 2020).

Como observado nos relatos dos professores de educação física que realizaram ações relacionadas à atividade física onde os mesmos abordaram o tema com uma perspectiva biológica (OLIVEIRA; STREIT; AUTRAN, 2020). No entanto, no decorrer das ações houve um aperfeiçoamento da perspectiva biológica para uma concepção holística da atividade física, onde se relaciona à saúde a partir de um ponto de vista que expressa a capacidade de um coletivo de criar e lutar por seus projetos de vida em direção ao bem-estar físico, psíquico e social (CARVALHO; NOGUEIRA, 2016). Educação para a saúde na escola com foco na atividade física significa contribuir na formação de atitudes e valores no desenvolvimento integral do escolar, o que reverbera em benefício da saúde em geral.

Como evidenciado em algumas narrativas presente nos artigos, profissionais verbalizaram que sentem dificuldade no desenvolvimento das ações do PSE, quanto a fragilidade no preparo em trabalhar com jovens e adolescentes expressando estigmas e estereótipos no que se refere à abordagem de temas relacionados à atividade física como obesidade, autopercepção corporal e maturação corporal (BATISTA; MONDINI; JAIME, 2017). Além disso, relataram falta de materiais, sobrecarga de trabalho e ausência de capacitação, porém é possível observar a insistência dos profissionais tanto da educação quanto da saúde, em tentar operacionalizá-lo (SOUZA; FERREIRA, 2020). Faz-se necessário um esforço legítimo por parte de todos os envolvidos, pois através das atividades dos componentes do PSE será possível criar vínculo e promover práticas de atividade física entre os escolares (MAZETTO et al., 2019).

Ainda se observou a partir desta revisão que, mesmo sendo um programa de grande amplitude, o PSE apresenta-se pouco difundido e trabalhado com foco na formação do profissional da educação para desenvolvimento de discussões relacionadas aos benefícios





da atividade física (OLIVEIRA; STREIT; AUTRAN, 2020). Os temas a serem trabalhados pelo PSE, incluindo a temática atividade física, precisam ser discutidos também em sala de aula pelos professores com o apoio de profissionais de saúde (CARVALHO et al., 2020). O planejar é um ato importante que pode ser definido como um processo proativo e voluntário, pois envolve escolhas necessárias e indispensáveis, que possibilitam traçar metas, rever objetivos e minimizar incertezas do acaso (GUIMARÃES; SOARES; MAZURICK, 2018). Por tudo isso, afirma-se que as ações devem ser complementares, de forma a contribuir para o conhecimento e desenvolvimento de práticas efetivas e não apenas para cumprir metas e gerar estatísticas.

O Ministério da Saúde considera que os desafios para desenvolver as ações de promoção da saúde na escola estão ligados à integração com um ensino de competência para a vida dos escolares. Inclui-se, a instrumentalização técnica dos professores e funcionários das escolas e dos profissionais da ESF para fortalecer as iniciativas. Além disso, sugere-se a identificação e vigilância das ações; o monitoramento e a avaliação da efetividade das iniciativas, para melhorar o compromisso das escolas com a promoção de atividade física em toda a comunidade escolar (BRASIL, 2015).

Considera-se o graduado em Educação Física, seja ele professor na escola ou profissional da Unidade Básica de Saúde (UBS), peça fundamental no ensino-aprendizagem da promoção da atividade física no ambiente escolar. Um estudo realizado por Torres (2009) mostra os fatores que influenciam negativamente na atuação dos enfermeiros junto às escolas, dentre eles os mais citados foram sobrecarga de trabalho e recursos materiais deficientes, fatores estes que também foram apontados por outros profissionais deste estudo. Diante do exposto o processo de educação permanente se apresenta como uma estratégia para aperfeiçoamento dos atores envolvidos no PSE, uma vez que os conhecimentos adquiridos favorecem a reflexão acerca de suas práticas, trazendo melhorias e qualidade nas ações desenvolvidas (CRUZ; SANTOS; ARAÚJO, 2022).

Quanto ao planejamento das ações relacionadas à atividade física no contexto do PSE, em unanimidade nos trabalhos observados, os profissionais da educação relataram não acontecer. Isso diverge do esperado, onde ações do PSE devem estar pactuadas no projeto político-pedagógico das escolas (BRASIL, 2015). Pelo fato de a Educação Física ser a responsável em seu componente curricular em tratar das questões relativas ao universo da cultura corporal, há uma relação direta em pensar que a mesma pode e deve tratar da temática da atividade física (DIAS; CORREIA, 2013). O componente do PSE "Promoção das práticas





corporais/atividade física”, foi visto, inicialmente, como uma das entradas potenciais da Educação Física nesse programa. Contudo, a partir das visões de profissionais entrevistados, apresentadas em alguns dos estudos desta revisão, foi percebido que essa ideia necessita ser ampliada (OLIVEIRA et al., 2018).

Nos trabalhos considerados para esta revisão, na perspectiva das possíveis relações entre atividade física e o PSE, foi encontrado que a relação se sustenta na especificidade da área. Os documentos do PSE reconhecem que ser fisicamente ativo é importante para a promoção da saúde, sendo uma possível relação entre o programa e a área da atividade física. Quando analisados na perspectiva de identificar qual deveria ser a prática da Educação Física em conjunto com o PSE, os trabalhos estudados apontam a promoção de atividade física como a ação conjunta entre compreender a importância de ser fisicamente ativo e o programa. Desse modo, é possível afirmar que a inserção do graduado em Educação Física na saúde pública deve estar centrada nos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e na escuta qualificada do usuário (SILVA et al., 2022).

### **Propostas de Articulações Intersectoriais Para Estilos de Vida Saudáveis**

As práticas intersectoriais relacionadas à promoção da atividade física no ambiente escolar apresentam como um dos pontos principais associados a outros hábitos para um estilo de vida mais saudável. Neste sentido, a escola, como instituição formadora da juventude, tem um papel estratégico no desenvolvimento de ações e na aplicação de programas educacionais capazes de melhorar estilos de vida, desde que possua um enfoque crítico, participativo, interdisciplinar, transversal e que consistam em processos lúdicos e interativos, tornando as pessoas mais saudáveis (OLIVEIRA; MARTINS; BRACHT, 2015). Romper a linha assistencialista complementar e partir para um conjunto integrado de ações voltadas para a educação em saúde que se inicia na escola e estende-se à família (SILVA; BOLDSTEIN, 2016).

O PSE se apresenta como um forte incentivo para práticas intersectoriais relacionadas à promoção da atividade física, alcançando estilos de vidas mais saudáveis no ambiente escolar, pois constitui uma possibilidade de suprir uma necessidade há tempos discutida (VIEIRA; BELISÁRIO, 2018). Dentre elas, destacam-se: o fortalecimento da integração entre os setores da educação e da saúde, a corresponsabilização entre estes setores, refletindo que a qualidade de vida está diretamente relacionada a fatores sociais dispostos por determinantes e condicionantes de saúde, ou seja, a maneira que vivem os indivíduos,





condições de moradia, trabalho, educação, saneamento básico etc. (SOUSA; ESPERIDIÃO; MEDINA, 2017). É possível observar por meio das leituras que com a implementação do PSE, a aproximação entre escola e UBS contribuiu para ajudar os escolares a transformar a informação científica em comportamentos saudáveis.

Para que as ações no ambiente escolar se concretizem de forma eficaz e permanente, é necessário que haja comprometimento de todos os envolvidos, propondo a emancipação de toda a comunidade escolar (GUIMARÃES; SOARES; MAZURECK, 2018). A efetividade da promoção da saúde no ambiente escolar ainda é um desafio, considerando a possibilidade de gerar ações adaptadas às realidades e demandas de cada contexto (BRASIL, 2017; CORRÊA; TOASSI, 2018). Neste aspecto, evidenciam-se como dificuldades limitantes destas ações a resistência ao trabalho intersetorial, baixa adesão à interdisciplinaridade, falta de recursos na execução dos processos e desinteresse dos integrantes das equipes da escola e da UBS (SOBRINHO et al., 2017).

A intersetorialidade é hoje em dia tão difundida como estratégia de política pública, mas ainda se apresenta como estratégia de pouco alcance (AKERMAN, 2014). Apesar de planejada e desenhada desde sua implantação, é um processo lento de diálogo constante entre os atores dos setores envolvidos (saúde e educação, no caso do PSE). Portanto, apesar de hoje ser citada em todas as propostas, a ação intersetorial compartilhada entre educação e saúde ainda apresenta fragilidade ao se traduzir em prática inovadora no cenário escolar, muitas vezes confundida com ações pontuais ou campanhas temáticas (CHIARI et al., 2018). Nesse sentido, os programas e ações de saúde na escola ainda apresentam um caminho a avançar rumo a uma perspectiva mais integrada e inovadora da promoção da saúde na escola. Como afirma Silva e Boldstein (2016), a ação intersetorial necessita ser negociada e incluída na rotina e na prática dos profissionais, permitindo construção de saberes mais dialógicos e contextualizados para políticas de saúde na escola mais efetivas.

Embora este trabalho apresente algumas limitações, como teses e dissertações não inseridas na amostra, acredita-se que este estudo seja um contributo marcadamente nacional e considerado potencial na utilização de evidências científicas recentes para avaliação do PSE. Além disso, poderá gerar reflexões acerca da promoção de atividade física de escolares. Contudo, o mesmo apresenta pontos fortes, pois abrange uma quantidade considerável de estudos recentes de três bases de dados, além de apresentar desafios e as possibilidades do PSE, a organização do programa e atuação do graduado em Educação Física, seja em sua







interface com a educação ou com a saúde, relacionada à promoção da atividade física no cenário escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, com base nos estudos analisados, a existência de possíveis fragilidades e limitações na apropriação da proposta do Programa no que diz respeito à sua relação com a promoção da atividade física, dificuldade de articulação, operacionalização e integração intersetorial, bem como dificuldade na avaliação ou percepção dos impactos do PSE para promoção de estilos de vida saudáveis. A assimilação dos papéis e responsabilidades é pouco distinguida pelos sujeitos dos estudos apresentados, revelando uma necessidade de planejamento detalhado a fim de integrar todas as áreas que agregam esta política pública. Assim, a pesquisa constata um distanciamento temporal entre os documentos oficialmente instituídos e a criação de uma cultura de promoção da atividade física que se viabilize no cenário escolar por meio do PSE. Acredita-se então que a aproximação entre a escola e a UBS é fundamental para a promoção da atividade física, com objetivo de maiores prevalências de crianças, adolescentes e jovens saudáveis.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKERMAN, Marco e colaboradores. Intersetorialidade? IntersetorialidadeS! **Ciência e saúde colet**, v. 19, n. 11. p. 4291-4300, 2014.

BAGGIO, Maria Aparecida e colaboradores. Implantação do programa saúde na escola em Cascavel, Paraná: relato de enfermeiros. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 71, n. 4, p. 1631-1638, 2018.

BARBOSA FILHO, Valter Cordeiro e colaboradores. A physical activity intervention for brazilian students from low human development index areas: a cluster-randomized controlled trial. **Journal physical activity health**, v. 13, n. 11, p. 1174-1182, 2016.

BATISTA, Maria da Silva Alves; MONDINI, Lenise; JAIME, Patrícia Constante. Ações do programa saúde na escola e da alimentação escolar na prevenção do excesso de peso infantil: experiência no município de Itapevi, São Paulo, Brasil, 2014. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 26, n. 3, p. 569-578, 2017.

BRASIL, Eysler Gonçalves Maia e colaboradores. Adolescent health promotion and the school health program: complexity in the articulation of health and education. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 51, p. 1-9. 2017.





BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 dez. 2007.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Caderno do gestor do PSE**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: <[https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno\\_gestor\\_pse.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_gestor_pse.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Passo a passo PSE: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica, 2011. Disponível em: <[https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/passos\\_a\\_passo\\_programa\\_saude\\_escola.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/passos_a_passo_programa_saude_escola.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2022.

CARVALHO, Katrine Nascimento; ZANIN, Luciane; FLÓRIO, Flávia Martão. Percepção de escolares e enfermeiros quanto às práticas educativas do programa saúde na escola. **Revista brasileira de medicina de família e comunidade**, v. 15, n. 42, p. 1-12, 2020.

CARVALHO, Fábio Fortunato Brasil; NOGUEIRA, Júlia Aparecida Devidé. Práticas corporais e atividades físicas na perspectiva da promoção da saúde na atenção básica. **Ciência e saúde coletiva**, v. 21, n. 6, p. 1829-1838, 2016.

CARVALHO, Fábio Fortunato Brasil. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis**, v. 25, n. 4, p. 1207-1227, 2015.

CHIARI, Antônio Paulo Gomes e colaboradores rede intersetorial do programa saúde na escola: sujeitos, percepções e práticas. **Caderno de saúde pública**, v. 34, n. 5, p. 1-15, 2018.

CORRÊA, Helena Weschenfelder; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. Programa saúde na escola: potencialidades e desafios na construção de redes de cuidado. **Saúde em redes**, v. 4, n. 3, p. 37-47, 2018.

CRUZ, Larissa Pinheiro; SANTOS, Larissa Oliveira; ARAÚJO, Bianca Oliveira. Importância da educação permanente em saúde para a promoção do acolhimento na Estratégia Saúde da Família. **Revista de saúde coletiva UEFS**, v. 12, n. 1, p. e-5842, 2022.

DIAS, Diogo Inácio; CORREIA, Walter Roberto. A educação física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 27, n. 2, p. 277-287, 2013.

DINIZ, Camila Bantim Cruz e colaboradores. Adolescent nutrition monitoring the health program in school. **Journal of human growth and development**, v. 30, n. 1, p. 32-39, 2020.

FERREIRA, Isabel Rocio Costa e colaboradores. Percepções de gestores locais sobre a intersetorialidade no programa saúde na escola. **Revista brasileira de educação**, v. 19, n. 56, p. 61-76, 2014.





GUIMARÃES, Carine Amabile; SOARES, Narciso Vieira; MAZURECK, Carine. O impacto do programa saúde na escola sob a ótica de docentes e profissionais de saúde. **Revista interdisciplinar em ciências da saúde e biológicas**, v. 2, n. 1, p. 32-40, 2018.

HOOPEES, Andrea e colaboradores. Measuring adolescent friendly health services in India: a scoping review of evaluations. **Reproductive health**, v.13, n. 137, p. 14-43, 2016.

HORTA, Rogério Lessa e colaboradores. Promoção da saúde no ambiente escolar no Brasil. **Revista de saúde pública**, v. 51, n. 27, p. 1-12, 2017.

MAEYAMA, Marcos Aurélio; DOLNY, Luíse Ludke; KNOLL, Rosálie Kupke (Orgs.). **Atenção básica à saúde: aproximando teoria e prática**. Itajaí, SC: Univali, 2018.

MAZETTO, Danielle Ferreira e colaboradores. Programa saúde na escola: possibilidades e desafios na perspectiva da residência multiprofissional em saúde. **Revista família, ciclos de vida e saúde no contexto social**, v. 7, n.2, p. 256-262, 2019.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina Campos; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008.

OLIVEIRA, Fernanda Piana Santos Lima e colaboradores. Percepção de escolares do ensino fundamental sobre o programa saúde na escola: um estudo de caso em Belo Horizonte, Brasil. **Ciência e saúde coletiva**, v. 23, n. 9, p. 2891-2898, 2018.

OLIVEIRA, Victor José Machado; MARTINS, Isabella Rodrigues; BRACHT, Valter. Projetos e práticas em educação para a saúde na educação física escolar: possibilidades! **Journal of physical education**, v. 26, n. 2, p. 243-255, 2015.

OLIVEIRA, Victor José Machado; STREIT, Inês Amanda; AUTRAN, Roseanne Gomes. Três movimentos reflexivos sobre educação física, saúde e escola: desafios pedagógicos. **Humanidades & inovação**, v. 7, n. 10, p. 354-69, 2020.

NÍLIA, Maria Brito Lima e colaboradores. Revisitando definições e naturezas da intersetorialidade: um ensaio teórico. **Ciência e saúde coletiva**, v. 27, n. 2, p. 593-602, 2022.

RIBEIRO, Sérgio Dorenski Dantas, MEZZARROBA Cristiano. Mídia, corpo e mercado: (im)possibilidades formativas diante do poder simbólico. **Perspectiva**, v. 37, n. 1, p. 160-183, 2018.

RODRÍGUEZ, Carlos Arteaga; KOLLING, Marcelo Garcia; MESQUIDA, Peri. Educação e saúde: um binômio que merece ser resgatado. **Revista brasileira de educação médica**, v. 31, n. 1, p. 60-66, 2007.





SANTIAGO, Lindelvania Matias e colaboradores. Implantação do programa saúde na escola em Fortaleza - CE: atuação de equipe da estratégia saúde da família. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 65, n. 6, p. 1026-1029, 2012.

SILVA, Adna Araújo e colaboradores. Ações de promoção da saúde no Programa Saúde na Escola no Ceará: contribuições da enfermagem. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 74, n. 1, p. e20190769, 2021.

SILVA, Carlos Santos; BODSTEIN, Regina Cele Andrade. Referencial teórico sobre práticas intersetoriais em promoção da saúde na escola. **Ciência e saúde coletiva**, v. 21, n. 6, p. 1777-1788, 2016.

SILVA, Debora Bernardo e colaboradores. Força de trabalho de profissionais de educação física na atenção primária à saúde. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 27, p. 1-9, 2022

SILVA, Kelly Samara e colaboradores. Educação física escolar: guia de atividade física para a população brasileira. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 26, p. 1-18, 2021.

SILVA, Larissa Rosa e colaboradores. Atividade física para crianças até 5 anos: guia de atividade física para a população brasileira. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 26, p. 1-12, 2021.

SILVESTRE, Carlos e colaboradores. Análise de promoção das práticas corporais e atividade física propostas pelo programa saúde na escola nas escolas de Samambaia/Distrito Federal. **Investigação qualitativa em saúde**, v. 2, p. 1645-1652, 2016.

SOBRINHO, Reinaldo Antônio Silva e colaboradores. Percepção dos profissionais da educação e saúde sobre o programa saúde na escola. **Revista pesquisa qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 93-108, 2017.

SOUSA, Marta Caires; ESPERIDIÃO, Monique Azevedo; MEDINA, Maria Guadalupe. A intersectorialidade no programa saúde na escola: avaliação do processo político-gerencial e das práticas de trabalho. **Ciência e saúde coletiva**, v. 22, n. 6, p.1781-1790, 2017.

SOUZA, Júlio César; FERREIRA, Joel Saraiva. Ações do programa saúde na escola no contexto das equipes de saúde da família. **Perspectivas**, v. 10, n. 35, p. 40-52, 2020.

TORRES, Cibele Almeida. **Enfermeiros da estratégia saúde da família: ações e desafios para a promoção da saúde do adolescente na escola**. 2009. 107f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2009.

VIEIRA JUNIOR, José Augusto e colaboradores. A contribuição do professor de educação física no Programa Saúde Na Escola (PSE). **Revista Unifev: ciência & tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 191-205, 2017.

VIEIRA, Lidiane Sales; BELISÁRIO Soraya Almeida. Intersectorialidade na promoção da saúde escolar: um estudo do programa saúde na escola. **Saúde debate**, v. 42, n. 4, p. 120-133, 2018.





**Dados do primeiro autor:**

Email: joelalmeida.ef@gmail.com

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima. Prédio Administrativo, Centro de Desportos, Trindade, Florianópolis, Santa Catarina, CEP: 88040-900, Brasil.

Recebido em: 30/01/2023

Aprovado em: 02/08/2023

**Como citar este artigo:**

SIQUEIRA JUNIOR, Joel de Almeida; BANDEIRA, Antônio Cleilson Nobre; PAIVA NETO, Francisco Timbó de. Programa saúde na escola e ações para promoção da atividade física: uma revisão integrativa. **Corpoconsciência**, v. 27, e.14942, p. 1-17, 2023.





## IMPACTO DO NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E DO SEXO EM PARÂMETROS DE SAÚDE MENTAL

### PHYSICAL ACTIVITY LEVEL AND SEX ON MENTAL HEALTH OUTCOMES

### NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA Y SEXO EN PARÁMETROS DE SALUD MENTAL

**Luiz Felipe Dias Flores**


<https://orcid.org/0000-0002-9737-6228> 


<http://lattes.cnpq.br/5671186771535549> 

Centro Universitário da Serra Gaúcha (Caxias do Sul, RS – Brasil)

[luizfelipediasflores@gmail.com](mailto:luizfelipediasflores@gmail.com)

**Marcela Alves Sanseverino**


<https://orcid.org/0000-0002-4002-589X> 


<http://lattes.cnpq.br/9202226175613725> 

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS – Brasil)

[marcelaasanseverino@gmail.com](mailto:marcelaasanseverino@gmail.com)

**Rodrigo Rodrigues**

<https://orcid.org/0000-0002-3833-9726> 

<http://lattes.cnpq.br/5899797931365728> 

Universidade Federal do Rio Grande (Rio Grande, RS – Brasil)

[rodrigo.esef@gmail.com](mailto:rodrigo.esef@gmail.com)

#### Resumo

O objetivo do estudo foi comparar os níveis de estresse, ansiedade e depressão entre homens e mulheres com diferentes níveis de atividade física. Foi criado um formulário online em que, para o nível de atividade física, foram formuladas duas perguntas, abordando o volume semanal de atividade física e a intensidade destas atividades. A partir das respostas, os participantes foram classificados com base nas recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para a prática de atividade física em: (i) não praticavam; (ii) praticavam, mas não atingiam as recomendações; e (iii) atingiam as recomendações. Para a determinação dos níveis de depressão, ansiedade e estresse foi utilizado o questionário DASS-21. Duzentos e nove pessoas participaram do estudo (mulheres, n=131; homens, n=78). Mulheres tiveram piores resultados na saúde mental do que os homens. Ainda, atingir as recomendações de atividade física da OMS foi um fator importante para resultados melhores na saúde mental.

**Palavras-chave:** Atividade Física; Estresse; Ansiedade; Depressão.

#### Abstract

The aim of the study was to compare the levels of stress, anxiety and depression between men and women with different levels of physical activity. An online form was created in which, for the level of physical activity, two questions were formulated, addressing the weekly volume of physical activity and the intensity of these activities. From the answers, the participants were classified based on the recommendations of the World Health Organization (WHO) for the practice of physical activity in: (i) did not practice; (ii) they practiced, but did not reach the recommendations; and (iii) reached the recommendations. To determine the levels of depression, anxiety and stress, the DASS-21 questionnaire was used. Two hundred and nine people participated in the study (women, n=131; men, n=78). Women had worse mental health outcomes than men. Furthermore, achieving the WHO physical activity recommendations was an important factor for better mental health outcomes.

**Keywords:** Physical Activity; Stress; Anxiety; Depression.



## Resumen

El objetivo del estudio fue comparar los niveles de estrés, ansiedad y depresión entre hombres y mujeres con diferentes niveles de actividad física. Se elaboró un formulario en línea en el que, para el nivel de actividad física, se formularon dos preguntas, abordando el volumen semanal de actividad física y la intensidad de estas actividades. A partir de las respuestas, los participantes fueron clasificados con base en las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) para la práctica de actividad física en: (i) no practicaban; (ii) practicaron, pero no alcanzaron las recomendaciones; y (iii) alcanzó las recomendaciones. Para determinar los niveles de depresión, ansiedad y estrés se utilizó el cuestionario DASS-21. Doscientas nueve personas participaron en el estudio (mujeres, n=131; hombres, n=78). Las mujeres tuvieron peores resultados de salud mental que los hombres. Además, lograr las recomendaciones de actividad física de la OMS fue un factor importante para obtener mejores resultados de salud mental.

**Palabras clave:** Actividad Física; Estrés; Ansiedad; Depresión.

## INTRODUÇÃO

Com o surgimento da pandemia da COVID-19, a população precisou mudar o estilo de vida, como o uso de máscaras, restrições sociais e incerteza econômica (REIGAL et al. 2021), impactando na qualidade de vida das pessoas de maneira direta (contaminação pelo vírus), ou indiretamente, pelas medidas de isolamento (FREIRE et al., 2021). Os níveis de estresse aumentaram em função da diminuição do contato físico, informações incertas sobre a doença e renda familiar diminuída, gerando transtornos de pânico, de ansiedade e depressão (FOGAÇA; AROSSI; HIRDES, 2021), além de aumentar o número de pessoas obesas e sedentárias (PITANGA; BECK; PITANGA, 2020).

Além dos benefícios em diversos parâmetros de saúde, redução e prevenção contra a obesidade (PITANGA, BECK E PITANGA, 2020) que é um fator agravante após contaminação com a COVID-19 (COSTA et al. 2020), a prática regular de atividade física está associada a uma menor prevalência e incidência de depressão (STUBBS et al. 2016) e ansiedade (SCHUCH et al. 2019). A saúde mental é um fator importante para obter uma boa qualidade de vida uma vez que os sintomas emocionais negativos podem deixar as pessoas mais vulneráveis às doenças, assim como prolongar infecções e retardar a cicatrização de feridas (KIECOLT-GLASER et al. 2002; SALOVEY et al 2000). Exposições excessivas ao estresse podem influenciar o domínio físico, a cognição, o estado emocional e comportamental (NUNES et al. 2020), visto que estar estressado cronicamente pode gerar degeneração das ramificações dos neurônios do hipocampo, gerando danos ao mesmo, além de tornar a resposta ao estresse mais acentuada liberando maiores níveis de cortisol (BEAR et al. 2017).

Diferenças têm sido observadas entre homens e mulheres no que diz respeito à saúde mental. Em um estudo Mukari et al. (1993), os autores mostraram que homens podem





melhorar sua saúde mental com a prática regular de exercícios físicos, porém mulheres conseguem melhorar o seu condicionamento físico, sugerindo que não há um impacto significativo na saúde mental. Entretanto, homens e mulheres possuem diferenças relacionadas ao sistema nervoso central, incluindo a neuroanatomia, sistema nervoso autônomo e variáveis psicológicas (DAVID et al. 2018; McCARTHY, NUGENT e LENZ, 2017), o que pode fazer com que elas apresentem diferentes respostas de saúde mental, independentemente do nível de atividade física.

O nível de atividade física parece modular significativamente as respostas de saúde mental. Praticar atividade física com intensidade moderada a intensa durante trinta minutos por dia ou quinze minutos por dia de atividade física intensa é o suficiente para diminuir estes sintomas (SCHUCH et al. 2020), sendo que esta melhora pode ser observada em uma única sessão ou em um programa de treino (CHEN et al. 2020). A prática de exercícios físicos, aeróbicos ou anaeróbicos, melhoram os níveis de ansiedade, estresse mental e felicidade, sendo eficaz na melhora de percepção de saúde, além dos benefícios citados (WILSON e YILLA, 2022). No entanto, embora a recomendação atual da Organização Mundial da Saúde (OMS) aponte volume semanal e intensidade destas atividades e que, qualquer atividade é melhor do que nenhuma (OMS, 2020), ainda pouco se sabe sobre diferenças em parâmetros de saúde mental entre pessoas que praticam e atingem as recomendações daquelas que não atingem e daquelas que não praticam. Desta forma, o objetivo deste artigo é comparar os níveis de estresse, ansiedade, depressão entre homens e mulheres com diferentes níveis de atividade física durante a pandemia da COVID-19.

## MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo quantitativo, analítico, observacional e de delineamento transversal. A amostra foi composta por pessoas adultas, de ambos os sexos, entre 18 e 59 anos. Os critérios de exclusão foram: (i) preenchimento do questionário de forma incorreta; (ii) respostas incoerentes e sem nexos no decorrer da pesquisa; e (iii) questionários não respondidos até o final. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade (parecer 5.078.129).

Os participantes, após lerem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e concordarem em participar do estudo, responderam a um formulário online utilizando a ferramenta Google Forms, que foi compartilhado via redes sociais. Este questionário foi







dividido em três seções, sendo a primeira abordando perguntas de aspectos gerais dos participantes como idade, massa corporal, estatura e sexo. A segunda parte envolveu questões sobre a prática de atividade física, considerando intensidade e volume semanal. Por fim, os participantes responderam à Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21).

Para avaliar os parâmetros de atividade física, utilizou-se as diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 2020 (OMS, 2020) para classificar se os participantes praticavam e atingiam as recomendações estipuladas. Para isto, foram realizados dois questionamentos em relação à prática habitual de atividade física: (i) "Você pratica alguma atividade física regularmente? Se sim, quantos minutos semanais você a realiza?" Para esta pergunta foram utilizadas as seguintes opções de resposta: (a) não; (b) menos de 60 minutos semanais; (c) de 60 a 140 minutos semanais; (d) de 150 a 300 minutos semanais; (e) mais de 300 minutos semanais. O segundo questionamento foi: "Qual é a intensidade desta atividade física?". Nesta questão, havia uma pequena explicação sobre as intensidades leve, moderada e vigorosa para contextualizar. As opções de respostas eram: (a) não pratico atividade física; (b) leve; (c) leve a moderada; (d) moderada; (e) moderada a vigorosa; (f) vigorosa. A partir das respostas, foi estimado a partir da quantidade de minutos semanais e da intensidade reportada se o participante: (i) não praticava atividade física (NP); (ii) praticava, mas não atingia as recomendações estipuladas (NAR); e (iii) praticava e atingia as recomendações (AR). Para atingir as recomendações, os participantes deveriam realizar 150 minutos ou mais por semana de atividade física com intensidade moderada, moderada a vigorosa ou vigorosa (OMS, 2020).

Em relação a mensuração dos indícios de depressão, ansiedade e estresse foi selecionado o questionário *Depression, Anxiety and Stress Scale*, versão de 21 questões (DASS-21), em que os participantes indicam algum grau de cada sintoma descrito nele, sendo 0 ("não se aplica a mim") a 3 ("aplica-se muito a mim, ou a maior parte do tempo"). Baseado em um modelo de tripartido na qual a ansiedade e depressão se agrupam em três estruturas básicas sendo a primeira definida pela presença de afeto negativo de sintomas inespecíficos incluídos na depressão e na ansiedade, a segunda nos sintomas específicos da depressão e a última os sintomas específicos da ansiedade (PATIAS et al. 2016). O valor obtido em cada domínio foi multiplicado por dois, para a obtenção do escore de cada um dos domínios.

A normalidade dos dados foi avaliada por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov. A estatística descritiva foi mensurada por meio de média e desvio-padrão para variáveis contínuas (idade, massa corporal, estatura, IMC, escore de depressão, ansiedade e estresse,





obtidos pelo questionário DASS-21) e por meio de distribuição de frequências para as variáveis categóricas (sexo e nível de atividade física). Para a comparação entre sexo e os grupos do nível de atividade física para os escores de depressão, ansiedade e estresse, foi realizada uma ANOVA Two-Way. Havendo efeito geral da ANOVA (sexo ou nível de atividade física) ou interação entre sexo e nível de atividade física, um post-hoc de Hochberg (ou Games-Howell quando as variâncias não foram assumidas) foi utilizado para indicar as diferenças. Um nível de significância de 5% foi adotado para todas as análises e todos os procedimentos estatísticos foram realizados no software SPSS 22.0.

## RESULTADOS

Inicialmente foram recebidas 220 respostas no questionário. Destas, 11 foram excluídas por não atingirem os critérios de inclusão, totalizando 209 respostas (idade:  $29,7 \pm 9$  anos; massa corporal:  $70,8 \pm 14,3$  kg; estatura:  $1,67 \pm 0,09$  m; IMC:  $25,13 \pm 4,2$  kg/m<sup>2</sup>), sendo 62,6% mulheres (n=131) e 37,4% homens (n=78). A tabela 1 apresenta a distribuição dos participantes em relação ao nível de atividade física. Observamos que cerca da metade dos participantes atinge as recomendações de atividade física da OMS.

**Tabela 1** – Nível de atividade física dos participantes (n=209)

	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
<b>Nível de atividade física</b>		
NP	31	14,8
NAR	74	35,4
AR	104	49,8

**Legenda:** NP: não pratica atividade física; NAR: não atinge as recomendações da OMS; AR: atinge as recomendações da OMS.

**Fonte:** construção dos autores.

Em relação ao escore de estresse, não observamos efeito do nível de atividade física ( $F_{(2,203)} = 1,30$ ;  $p = 0,272$ ) e nem interação sexo e nível de atividade física ( $F_{(2,203)} = 2,69$ ;  $p = 0,070$ ). No entanto, observamos efeito significativo do sexo ( $F_{(1,203)} = 4,84$ ;  $p = 0,029$ ), com maiores valores observados nas mulheres (Tabela 2).

Quanto aos escores de depressão, não observamos efeito do sexo ( $F_{(1,203)} = 0,61$ ;  $p = 0,435$ ) (Tabela 2) e nem interação entre sexo e nível de atividade física ( $F_{(2,203)} = 0,72$ ;  $p = 0,485$ ). No entanto, observamos efeito do nível de atividade física ( $F_{(2,203)} = 6,04$ ;  $p = 0,003$ ), em





que os AR apresentam significativamente menores escores comparado aos NP ( $p = 0,006$ ), sem diferença em relação aos NAR ( $p = 0,288$ ). Não houve diferença entre os NAR e os NP ( $p = 0,070$ ) (Figura 1)

Por fim, para ansiedade, não observamos interação entre sexo e nível de atividade física ( $F_{(2,203)} = 1,03$ ;  $p = 0,357$ ). No entanto, observamos efeito significativo do sexo ( $F_{(1,203)} = 5,01$ ;  $p = 0,026$ ), com maiores valores observados nas mulheres (Tabela 2) e entre os níveis de atividade física ( $F_{(2,203)} = 3,96$ ;  $p = 0,021$ ), em que os AR apresentam significativamente menores escores comparado aos NP ( $p = 0,029$ ), sem diferença em relação aos NAR ( $p = 0,069$ ). Não houve diferença entre os NAR e os NP ( $p = 0,582$ ) (Figura 1).

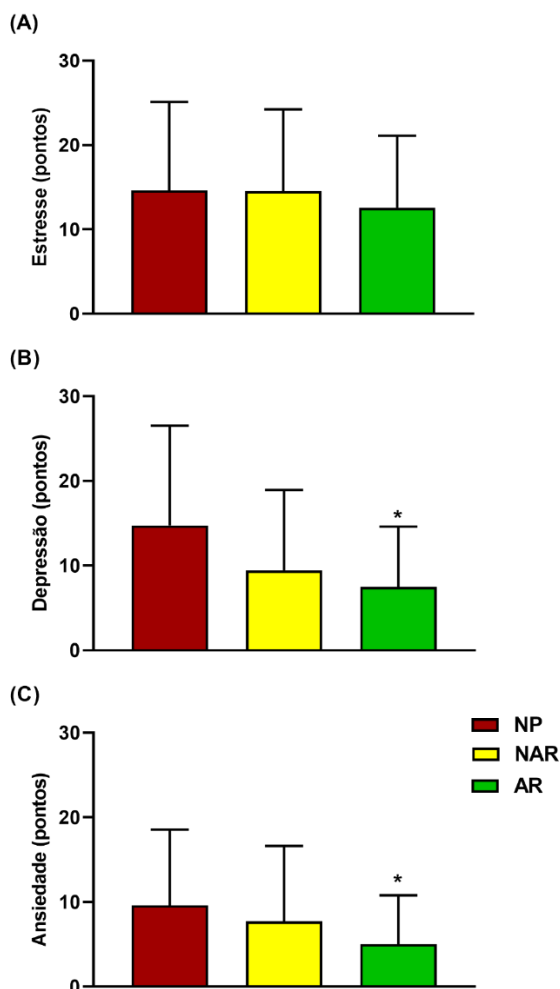
**Tabela 2** – Comparação entre homens e mulheres em relação aos escores de estresse, depressão e ansiedade (média  $\pm$  desvio-padrão)

	<b>Homens (n=78)</b>	<b>Mulheres (n=131)</b>	<b>valor de p</b>
<i>Estresse</i>	11,9 $\pm$ 9,3	14,5 $\pm$ 9,15	0,029*
<i>Depressão</i>	8,6 $\pm$ 8,6	9,6 $\pm$ 9,4	0,555
<i>Ansiedade</i>	5,1 $\pm$ 6,9	7,6 $\pm$ 8	0,026*

**Fonte:** construção dos autores.



**Figura 1** – Comparação entre os diferentes níveis de atividade física e os escores de estresse (A), depressão (B) e ansiedade (C) \* indica diferença significativa em relação ao NP.



**Fonte:** construção dos autores.

## DISCUSSÃO

O objetivo do estudo foi comparar os níveis estresse, ansiedade e depressão entre homens e mulheres com diferentes níveis de atividade física. Pode-se observar que mulheres obtiveram, em geral, maiores níveis de estresse e ansiedade em comparação aos homens, sem haver interação entre sexo e nível de atividade física. Ainda, observamos que atingir as recomendações estipuladas pela OMS em relação à atividade física parece gerar significativamente menores escores de depressão e ansiedade comparado aos que não praticam atividade física.

Em relação aos escores obtidos no DASS-21, Gomez (2016) categoriza os valores de acordo com a pontuação obtida em um determinado grau de severidade. Diante disso,





observamos em nosso estudo que, em média, os níveis de estresse dos homens e das mulheres se encontram em um nível normal (de 0 a 14). De acordo com o mesmo autor, os escores de ansiedade das mulheres e dos homens também estão normais (de 0 a 7), porém para ambas as variáveis, as mulheres em média estão mais próximas do limite de normalidade. O mesmo autor ainda afirma que obter escores baixos não significa que não há necessidade de acompanhamento clínico. Além disso, os resultados mostraram que as pessoas do grupo AR tendem a ser menos ansiosas e depressivas comparado ao grupo NP, com os valores médios classificados como normal para ansiedade (0 a 7) e depressão (0 a 9), sendo semelhantes aos graus de severidade em comparação ao estudo de Corrêa et al. (2020) no qual obteve níveis normais para ansiedade (6,23) e depressão (8,06).

Nosso estudo observou que, independentemente do nível de atividade física, apesar de não haver diferença entre os sexos em relação aos níveis de depressão, as mulheres apresentam maiores níveis de estresse e ansiedade. Terry et al. (2021) também não obtiveram diferenças significativas nos níveis de depressão na comparação entre os sexos em seus resultados, porém mulheres obtiveram maiores níveis de tensão, fadiga e confusão, enquanto os homens possuíam maiores níveis de vigor e raiva. A média de idade dos participantes do nosso estudo pode ser uma possibilidade para não haver diferenças nos níveis de depressão, uma vez que mulheres jovens experenciam mais sintomas de depressão em comparação a homens jovens (VILLARROEL e TERLIZZ, 2020), pois nesta idade adquire-se maiores responsabilidades, definições profissionais, encarar seus problemas pessoais e passar por crises de identidade (LIRA et al. 2021).

Existem diferenças na estrutura do cérebro bem como no papel dos hormônios sexuais femininos no sistema nervoso central. Uma das diferenças morfológicas observadas refere-se ao encéfalo, no qual os homens possuem um volume maior de massa cinzenta na região subcortical, que se ajustam conforme a idade, e por mulheres possuírem massa cinzenta nos córtices e substância branca mais densa entre o lobo frontal, possam explicar essas diferenças emocionais (BEGDACHE et al. 2021).

Outro ponto diz respeito à variação bioquímica, cronobiológica, neurológica e psicológica, que podem ser uma explicação para esta diferença de humor (TERRY et al. 2021). Foi observado que os receptores de estrogênio, progesterona e androgênio são amplamente distribuídos nas estruturas como o hipocampo, amígdala e o córtex pré-frontal (SIMERLY, 1993), o que interage nos sistemas de neurotransmissão que regulam a afecção, humor e





cognição. Porém, não está claro se a diferença sexual na estrutura do cérebro distorce as condições neurológicas e psiquiátricas dos sexos e se as áreas cerebrais afetadas em tais condições são causadas por mecanismos fisiológicos associados ao desenvolvimento da diferença sexual típica (RUIGROK et al. 2014). No entanto, é importante ressaltar que deve se considerar outros fatores para esta compreensão, como a genética, cultura e o ambiente em que se encontram (RUIGROK et al. 2014).

Dessa forma, parece que as mulheres estão mais expostas a fatores de risco para maiores níveis de estresse e ansiedade. Tendo em vista a complexidade da causalidade dos transtornos mentais, é possível que as mudanças do estilo de vida causada pela pandemia, aspectos sociais como a dupla jornada combinados com os aspectos neurológicos e endócrinos mencionados anteriormente atuem de forma interligada. Nesse contexto, a atividade física para mulheres pode ser tanto protetiva quanto nociva, o que já foi demonstrado na meta-análise conduzida por White et al. (2017). Os autores demonstraram que o domínio da prática de atividade física, altera sua relação com saúde ou com a doença mental e que exercícios físicos praticados em momentos de lazer estão associados a melhores parâmetros de saúde mental (WHITE et al. 2017).

Vale mencionar que existem diferenças entre atividade física e exercício físico. A atividade física é todo movimento que resulte em gasto energético. O exercício físico é caracterizado por ser sistemático, regular e possui o objetivo de melhorar o condicionamento físico. O exercício físico necessita a reserva de um tempo especial na semana para realização de uma prática, enquanto a atividade física pode ser feita de forma compulsória (trabalhos ou transporte que exijam movimento corporal, por exemplo). Dessa forma, um aspecto chave para que a prática de atividade física resulte em maior saúde mental é a motivação, podendo ocorrer piora da saúde mental caso a motivação não seja intrínseca (JENKINS et al. 2021). Assim, uma hipótese para os nossos resultados é que as mulheres estão sobrecarregadas por questões psicossociais e caso não tenham motivação para a prática de exercício físico, este pode ser mais um estressor a ser vivenciado durante a pandemia da COVID-19.

Nosso estudo observou que atingir a recomendação da OMS em relação aos níveis semanais de atividade física (AR), embora não tenha impactado nos escores de estresse, trouxe menores escores de depressão e ansiedade comparado às pessoas que não praticam (NP). Os resultados encontrados corroboram com Reigal et al. (2021) que relacionaram a atividade física com estado de humor, ansiedade e autoavaliação durante o distanciamento social resultante





da pandemia da COVID-19. O mecanismo subjacente a melhora nos escores destas variáveis pode ser a melhora dos fatores psicológicos e da autoestima com a prática de atividade física, diminuindo as chances de desenvolver depressão (SCHUCH et al. 2018).

As limitações deste estudo foram a aplicação do questionário ter sido feita por meio de redes sociais, que pode ter direcionado nossa pesquisa a praticantes de exercício físico e pessoas que gostam da prática. Além disso, o questionário que avaliou os níveis de atividade física não contemplou tudo o que envolve nesta variável como, por exemplo, o que os participantes realizavam e motivos para serem praticadas ou não. Ainda, as questões envolvendo a prática de atividade física foram elaboradas pelos pesquisadores, na perspectiva de responder se as recomendações eram atingidas ou não pelos participantes. Outro ponto é o fato do estudo ser transversal, impedindo o apontamento das causas entre os fatores analisados.

## CONCLUSÃO

Nossos resultados indicaram que, durante a pandemia da COVID-19, mulheres em geral tiveram um impacto negativo na saúde mental maior do que os homens. Ainda, atingir as recomendações de atividade física da Organização Mundial da Saúde foi um fator importante para resultados melhores nos parâmetros de depressão e ansiedade, mas não no nível de estresse. Embora sejam necessários mais estudos nesta área com mais variáveis para serem analisadas, nossos resultados indicam a necessidade de se atingir os parâmetros estipulados pela OMS como uma estratégia buscando melhores resultados em parâmetros de saúde mental.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAR Mark F., CONNORS Barry W., PARADISO Michael A. **Neurociências**: desvendando o sistema nervoso. Editora: Artmed, Porto Alegre, RS, 2017.

BEGDACHE Lina e colaboradores. Diet, exercise, lifestyle, and mental distress among young and mature men and women: a repeated cross-sectional study. **Nutrients**, v. 13, n. 24, p. 1-18, 2021.

CHEN Fangzhou e colaboradores. Self-concept in China: validation of the chinese version of the five-factor self-concept (AF5) Questionnaire. **Symmetry**, v. 12, p. 1-13, 2020.





CÔRREA Cinthia Andriota e colaboradores. Níveis de estresse, ansiedade, depressão e fatores associados durante a pandemia de COVID-19 em praticantes de Yoga. **Revista brasileira de atividade física e saúde**, v. 25, p. 1-7, 2020.

COSTA Tom Ravelly Mesquita e colaboradores. A obesidade como coeficiente no agravamento de pacientes acometidos por COVID-19. **Research, society and development**, v. 9, n. 9, p. 1-19, 2020.

DAVID Sean e colaboradores. Potential reporting bias in neuroimaging studies of sex differences. **Scientific reports**, v. 8, p. 1-8, 2018.

FOGAÇA Priscila, AROSSI Guilherme, HIRDES Alice. Impacto do isolamento social ocasionado pela pandemia COVID-19 sobre a saúde mental da população em geral: uma revisão integrativa. **Research, society and development**, v. 10, n. 4, p. 1-14, 2021.

GOMEZ Fernando. **A guide to the depression, anxiety and stress scale (DASS-21)**. Sydney, Australia: Central and Eastern Sydney Primary Health Networks, 2016.

JENKINS Matthew e colaboradores. Physical activity and psychological well-being during the COVID-19 lockdown: relationships with motivational quality and nature contexts. **Frontiers in Sports and Active Living**, v. 3, p. 1-11, 2021.

KIECOLT-GLASER Janice e colaboradores. Emotions, morbidity, and mortality: new perspectives from psychoneuroimmunology. **Annual review of psychology**, v. 53, p. 83-107, 2002.

LIRA Claudio Andre Barbosa de e colaboradores. Identifying mood disorders and health-related quality of life of individuals submitted to mandatory military service. **Acta neuropsychiatrica**, v. 33, n. 1, p. 9-14, 2021.

McCARTHY Margareth, NUGENT Bridget, LENZ Kathryn. Neuroimmunology and neuroepigenetics in the establishment of sex differences in the brain. **Nature reviews neuroscience**, v. 18, n. 8, p. 471-484, 2017.

MUKARI S. e colaboradores. Gender difference in the relationship between physical fitness and mental health. **The annals of physiological anthropology**, v. 12, n. 6, p. 379-384, 1993.

NUNES Katuscia e colaboradores. O impacto dos maus-tratos na infância no desenvolvimento cerebral e no funcionamento cognitivo: uma revisão. **Diaphora**, v. 9, n. 3, p. 9-13, 2020.

FREIRE Leonel Francisco Oliveira e colaboradores. Pandemia COVID-19: efeitos do distanciamento social no comportamento alimentar de estudantes do estado do Ceará. **Research, society and development**, v. 10, n. 11, p. 1-10, 2021.

PATIAS Naiane Dapieve e colaboradores. Depression anxiety and stress scale (DASS-21) - short form: adaptação e validação para adolescentes brasileiros. **Psico-USF**, v. 21, n. 3, p. 459-469, 2016.







PITANGA Francisco José Gondim, BECK Carmen Cristina, PITANGA Cristiano Penas Seara. Inatividade física, obesidade e COVID-19: perspectivas entre múltiplas pandemias. **Revista brasileira de atividade física e saúde**, v. 25, p. 1-4, 2020.

REIGAL Rafael e colaboradores. Physical activity is related to mood states, anxiety state and self-rated health in COVID-19 lockdown. **Sustainability**, v. 13, n. 10, p. 1-10, 2021.

RUIGROK Amber e colaboradores. A meta-analysis of sex differences in human brain structure. **Neuroscience and biobehavioral reviews**, v. 39, p. 34-50, 2014.

SALOVEY, Peter e colaboradores. Emotional states and physical health. **The american psychologist**, v. 55, n. 1, p. 110-121, 2000.

SCHUCH Felipe Barreto e colaboradores. Associations of moderate to vigorous physical activity and sedentary behavior with depressive and anxiety symptoms in self-isolating people during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional survey in Brazil. **Psychiatry research**, n. 292, p. 1-5, 2020.

SCHUCH Felipe Barreto e colaboradores. Physical activity protects from incident anxiety: A meta-analysis of prospective cohort studies. **Depression and anxiety**, v. 36, n. 9, p. 846-858, 219.

SCHUCH Felipe Barreto e colaboradores. Physical activity and incident depression: a meta-analysis of prospective cohort studies. **The american journal of psychiatry**, n. 175, p. 631-648, 2018.

SIMERLY, Richard B. Distribution and regulation of steroid hormone receptor gene expression in the central nervous system. **Advances in neurology**, n. 59, p. 207-226, 1993.

STUBBS Brandon e colaboradores. Physical activity and depression: a large cross-sectional, population-based study across 36 low-and middle-income countries. **Acta psychiatrica scandinavica**, v. 134, n. 6, p. 546-556, 2016.

TERRY Peter C. e colaboradores. Influence of sex, age, and education on mood profile clusters. **PLoS one**, v. 16, n. 2, p. 1-16, 2021

VILLARROEL Maria., TERLIZZ Emily. **Symptoms of depression among adults**: United States, 2019. Atlanta, USA: Centers for Disease Control and Prevention, 2020.

WHITE Rhiannon Lee e colaboradores. Domain-specific physical activity and mental health: a meta-analysis. **American journal of preventive medicine**, v. 52, n. 5, p. 653-666, 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO, **Guidelines on physical activity and sedentary behaviour**. Geneva, Switzerland: World Health Organization, 2020.

WILSON Judy; YILLA Abu. The immediate effects of maximal aerobic and anaerobic exercise on mood. **Journal of psychological and psychiatric research**, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2022.



**Dados do primeiro autor:**

Email: luizfelipediasflores@gmail.com

Endereço: Centro Universitário da Serra Gaúcha, Curso de Educação Física, Caxias do Sul, RS, CEP: 95020-472, Brasil.

Recebido em: 02/01/2023

Aprovado em: 02/08/2023

**Como citar este artigo:**

FLORES, Luiz Felipe Dias; SANSEVERINO, Marcela Alves; RODRIGUES, Rodrigo. Impacto do nível de atividade física e do sexo em parâmetros de saúde mental. **Corpoconsciência**, v. 27, e.14842, p. 1-13, 2023.





**BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS RELACIONADAS AO LAZER DE  
INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL**

**BIBLIOGRAPHIES OF SUBJECTS RELATED TO LEISURE OF THE  
FEDERAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL**

**BIBLIOGRAFIAS DE LAS ASIGNATURAS RELACIONADAS CON EL  
OCIO DE INSTITUCIONES FEDERALES DE ENSEÑANZA  
UNIVERSITÁRIA EN BRASIL**

**Fernando Resende Cavalcante**


<https://orcid.org/0000-0002-6992-6261> 


<http://lattes.cnpq.br/7989497475934034> 

Universidade de Brasília (Brasília, DF – Brasil)

fernandorcavalcante@hotmail.com

**Humberto Luís de Deus Inácio**

<http://orcid.org/0000-0002-5683-7454> 

<http://lattes.cnpq.br/4114148723699030> 

Universidade Federal de Goiás (Goiânia, GO – Brasil)

betoinacio@ufg.br

**Resumo**

Pesquisas relacionadas ao lazer são influenciadas por uma necessidade apresentada por um campo de atuação que se alarga ao longo do tempo. É crescente o interesse acadêmico pelo tema que se apresenta como um dos campos de atuação mais promissores do século XXI. A pesquisa buscou identificar e analisar as obras e os autores de bibliografias básicas e complementares de disciplinas relacionadas ao lazer dos cursos de Educação Física de Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil. A pesquisa se delimitou como documental, pois os documentos analisados não passaram por nenhum tratamento analítico anterior. Além disso, foi caracterizada como descritiva-exploratória, tentando uma visão mais geral e uma aproximação inicial com objeto pesquisado. Como conclusões foram identificados um forte impacto das obras de Nelson Carvalho Marcellino e poucas diferenças entre as bibliografias obrigatórias entre o bacharelado e a licenciatura.

**Palavras-chave:** Lazer; Educação Física; Bibliografia.

**Abstract**

Research related to leisure is influenced by a need presented by a field of activity that expands over time. There is an academic interest growing in the topic, which presents itself as one of the most promising fields of action of the 21st century. The research sought to identify and analyze the books and authors of basic and complementary bibliographies of subjects related to leisure in Physical Education courses at Federal Institutions of Higher Education in Brazil. The research was designed as documentary, as the documents analyzed did not undergo any previous analytical treatment. In addition, it was characterized as descriptive-exploratory, aiming at a more general view and an initial approach to the researched object. As conclusions, we identified a strong impact of Nelson Carvalho Marcellino's books and few differences between the mandatory bibliographies between the bachelor's and the licentiate.

**Keywords:** Leisure; Physical Education; Bibliography.

**Resumen**

La investigación relacionada con el ocio está influida por una necesidad de un campo de acción que se expande en el tiempo. Existe un creciente interés académico por el tema que se presenta como uno de los campos de acción más prometedores del siglo XXI. La investigación buscó identificar y analizar las obras y autores de bibliografías



básicas y complementarias de temas relacionados con el ocio en cursos de Educación Física en Instituciones Federales de Educación Superior en Brasil. La investigación fue diseñada como documental, ya que los documentos analizados no sufrieron ningún tratamiento analítico previo. Además, se caracterizó como descriptivo-exploratoria, visando una visión más general y un acercamiento inicial al objeto investigado. Como conclusiones identificamos un fuerte impacto de las obras de Nelson Carvalho Marcellino y pocas diferencias en las bibliografías obligatorias de los grados de formación de profesores y los de formación general en Educación Física.

**Palabras clave:** Ocio; Educación Física; Bibliografía.

## INTRODUÇÃO

Pesquisas relacionadas ao lazer estão se expandindo ao longo do século XXI. Elas são influenciadas por um campo de atuação que se alarga ao longo do tempo. Inclusive, é crescente o interesse por estudantes, professores e profissionais pelo tema que se apresenta como um dos campos de atuação profissional mais promissores do século XXI (FILIPPIS; MARCELLINO, 2013; ISAYAMA, 2010; WERNECK, 2003).

Para situar o lazer historicamente, necessita-se analisar a realidade em que ele emergiu, situado mais especificamente na Europa ocidental a partir da sociedade industrial do século XIX. Naquele espaço social, o lazer adquiriu importância e pensadores começaram a refletir sobre o mesmo de forma mais sistemática a partir do século XX, na Europa e nos Estados Unidos (MARCELLINO, 2010; MOESCH, 2015).

No Brasil, o tema começou a ser pesquisado a partir da segunda metade do século XX, com estudos vinculados à urbanização nas grandes cidades (MARCELLINO, 2010). Além disso, organizações como o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC) desenvolveram trabalhos que contribuíram com o desenvolvimento do lazer no Brasil.

O lazer se constitui como um campo de atuação multidisciplinar permeado por diversos profissionais (FILIPPIS; MARCELLINO, 2013; ISAYAMA, 2003, 2009, 2010; MARCELLINO, 2010), entretanto, a maior quantidade de pesquisadores na área, são vinculados ao campo da Educação Física como exposto por Melo; Alves Júnior (2012) e Werneck (2003).

Diante das ligações entre a Educação Física e o Lazer, agentes do campo, iniciaram pesquisas sobre o tema e alguns deles mais especificamente sobre a formação para o Lazer nos cursos de Educação Física (BARROS, 1995; MARIN, 2001; ISAYAMA, 2002, 2010; SCHWARZ, 2007; CORRÊA, 2009; MARCELLINO, 2010; SILVA; CAMPOS, 2010; FILIPPIS; MARCELLINO, 2013; GOMES, 2013; MONTENEGRO; MOREIRA, 2014; NASCIMENTO; INÁCIO; LAZZAROTTI FILHO, 2019; NASCIMENTO et al., 2020; CAVALCANTE; LAZZAROTTI FILHO, 2021;) encontrando diversos resultados. Para exemplificar, no início do século atual, Isayama (2002) identificou nas disciplinas relacionadas ao tema um caráter técnico e utilitarista, com a necessidade de um





maior adensamento teórico. Posteriormente, em estudos mais recentes, foi identificado pouco espaço dedicado ao lazer nos cursos de formação (MOREIRA, 2014; NASCIMENTO; INÁCIO; LAZZAROTTI FILHO, 2019; MONTENEGRO; NASCIMENTO et al., 2020; CAVALCANTE, 2021) e parte deles defenderam um maior equilíbrio entre a formação teórica e prática (FILIPPIS; MARCELLINO, 2013; CAVALCANTE; LAZZAROTTI FILHO, 2021).

Neste cenário, a pesquisa aqui relatada visou investigar quais são as obras e autores mais referenciados nas disciplinas relacionadas ao lazer nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil. A opção por tais instituições se fez diante da impossibilidade de obter dados da maioria das outras instituições e pela publicização obrigatória dos documentos nas IFES, o que facilitou a obtenção do contato dos pesquisadores para obtenção dos dados.

Como justificativa para o estudo, apontamos sua originalidade, pois não identificamos, até o período de coleta de dados desta investigação, análises dedicadas especificamente as bibliografias nas IFES. Além disso, no campo da atuação profissional, Melo e Alves Júnior (2012) indicam que 1 a cada 16 pessoas atua direta ou indiretamente com o lazer no plano mundial. Isso reflete na necessidade de se investigar de como essa formação se dá e seus possíveis impactos no quadro de profissionais.

Neste contexto a pesquisa indaga: quais as principais obras e autores referenciados nas bibliografias básicas e complementares de disciplinas relacionadas ao lazer nas Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil dos cursos de Educação Física?

## OBJETIVOS

- Identificar e analisar as obras e autores das bibliografias básicas e complementares das disciplinas relacionadas ao lazer dos cursos de Educação Física das Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil.
- Comparar as bibliografias básicas e complementares encontradas dos cursos de bacharelado e licenciatura de tais disciplinas.

## METODOLOGIA

A pesquisa se delineou como uma pesquisa documental, pois os documentos analisados não passaram por nenhum tratamento analítico anterior (GIL, 2008). Além disso, ela





foi caracterizada como uma pesquisa descritiva-exploratória para uma visão mais geral e uma aproximação inicial com objeto pesquisado.

Em relação aos caminhos metodológicos percorridos realizamos:

- Consulta online de todas as Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil a partir da plataforma e-MEC - que somaram 62.
- Realizou-se a busca nos sites das respectivas instituições e identificou-se quais ofereciam o curso de educação física, encontrando 45 entre as 62.
- A partir da constatação da presença do curso filtramos aquelas que disponibilizavam online as bibliografias das disciplinas com a expressão lazer em sua nomenclatura, totalizando 28 universidades.
  - Nessas 28 universidades encontramos 20 cursos de bacharelado e 20 de licenciatura – algumas universidades ofertavam ambas as modalidades e outras somente uma.
  - A partir disso, resgatamos os documentos dos sites das Instituições Federais de Ensino Superior
  - Encontramos um total de 40 disciplinas de bacharelado obrigatórias e 9 optativas
  - Já nas licenciaturas encontramos um total de 24 disciplinas obrigatórias e 6 optativas.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Foram analisadas as ocorrências de autores e de obras nas bibliografias encontradas neste estudo. O objetivo foi encontrar os autores e obras que norteiam a formação para o lazer na licenciatura e no bacharelado, tanto nas disciplinas obrigatórias, quanto nas disciplinas optativas; nessa perspectiva, serão apresentados separadamente e ao final serão comparados os resultados encontrados em ambas as modalidades.

### **Disciplinas Obrigatórias de Bacharelado**

Em relação a obras e autores encontramos uma ampla diversidade nos documentos analisados. Em disciplinas de bacharelado obrigatórias foi encontrado um total de 115 autores, sendo que, em alguns casos, o campo de estudo principal não era o Lazer. Desses 115, observou-se estudiosos do lazer, das políticas públicas, da administração, do esporte, do turismo, dos exercícios físicos, das ciências sociais, da ginástica, da recreação, da





educação, da saúde, da política, da filosofia, dos jogos e brincadeiras. Já em relação às obras, foram diagnosticadas um total de 119, com diferentes números de referências ao longo dos documentos.

A partir da constatação da diversidade de campos do conhecimento que perpassam a formação profissional para o lazer buscamos identificar quais autores e obras se destacam dentro das bibliografias analisadas. Várias das obras encontradas são coletâneas organizadas pelos autores citados, onde há presença de outros pesquisadores com seus textos/capítulos específicos; nestes casos, optamos por indicar apenas a autoria de quem organizou a obra.

Evidenciam-se as obras de Nelson Marcellino que foi referenciado 30 vezes nos documentos analisados com um total de 11 obras. Há uma predominância para 'Estudos do Lazer: uma introdução' e 'Lazer e Educação', ambas referenciados seis vezes cada, totalizando 12 aparições nos documentos. A partir desta representatividade de Marcellino nos currículos das Instituições Federais de Ensino Superior, constata-se que boa parte da formação para o lazer no Brasil relaciona-se com este autor.

Além deste, outros autores foram significativamente referenciados, como Christianne Gomes [Werneck], que é referenciada em 16 oportunidades, com destaque para a obra 'Lazer e Mercado' referenciada 5 vezes e realizada em coautoria com Edmur Stoppa e Hélder Isayama, e 'Lazer, Recreação e Educação Física', citada 4 vezes.

Sobre a autora Christianne Gomes, importa esclarecer que ela aparece em algumas citações e referências como Christianne Gomes WERNECK; neste texto nos referimos a ela sempre no primeiro e atual formato, segundo ela mesma.

Outros autores em destaque são Heloísa Bruhns, referenciada 11 vezes e Victor Melo com 9 indicações. Bruhns se destaca com a obra 'Introdução aos Estudos do Lazer' com sete aparições. Já Melo tem como sua obra mais recorrente nos currículos a 'Introdução ao Lazer', referenciada sete vezes.

Isayama é referenciado oito vezes, especialmente com a obra 'Lazer e Mercado' desenvolvida em colaboração com Stoppa e Gomes, e em 'Sobre Lazer e Política: maneiras de ver e maneiras de fazer', referenciada duas vezes e desenvolvida em colaboração com Meily Linhales.

Edmur Stoppa aparece cinco vezes com a obra 'Lazer e Mercado' e Joffre Dumazedier, sociólogo francês que influenciou significativamente as pesquisas sobre lazer no





Brasil é referenciado quatro vezes, com destaque para 'Sociologia Empírica do Lazer', referenciada duas vezes ao longo dos documentos.

Luiz Camargo, Lino Castellani Filho, Maria Cecília Giacaglia, Almir Liberato, Artemis Soares, Leila Mirtes Pinto, são referenciados três vezes cada um, com um destaque para as obras de Luiz Camargo, 'Educação para o Lazer', Maria Cecília Giacaglia, 'Organização de Eventos – Teoria e Prática', Almir Liberato e Artemis Soares, com 'Políticas Públicas de Esporte e Lazer: Novos Olhares' e Leila Mirtes Pinto, com 'Como Fazer Projetos de Lazer: elaboração, execução e avaliação', com três referências cada uma.

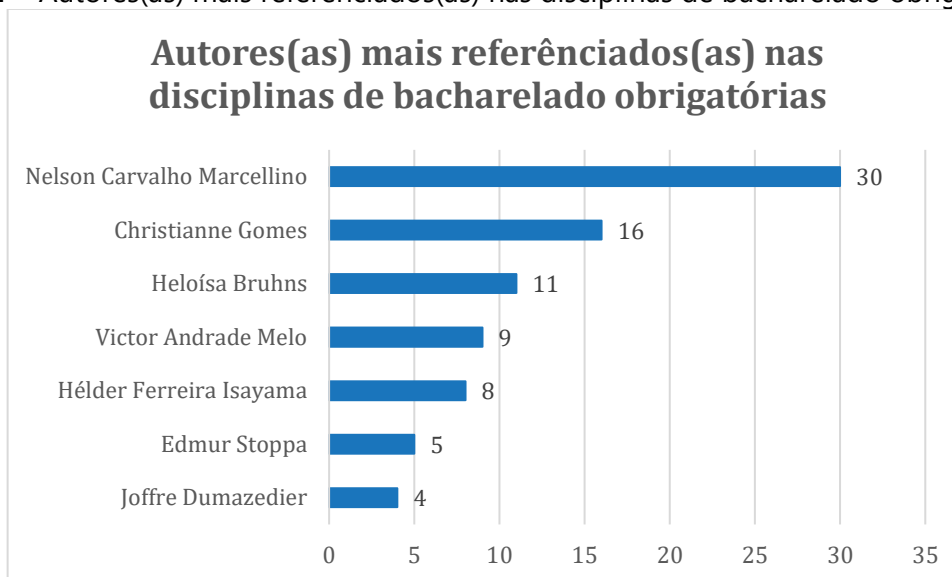
Por fim, temos Fábio Brotto, Vinicius Cavallari, Vany Zacharias., Fernando Cavichioli, Fernando Mezzadri, Doralice de Souza, Marlene Guerra, Gustavo Luiz Gutierrez, Tizuko Kishimoto, Eduardo Dia Manhães, Myrian Nunomura, Vilma Leni Nista Piccolo e Davi Poit, com duas referências cada um.

A respeito da contabilização realizada neste capítulo notamos que o autor mais utilizado nos currículos é Marcellino que se destaca obtendo quase o dobro de referências da segunda mais presente, que foi Christianne Gomes. Inferimos então, que este autor tem alto impacto sobre a formação profissional para o lazer nas IFES do Brasil nos cursos de bacharelado nas disciplinas obrigatórias. Ademais, Marcellino foi o autor mais observado em outros estudos que identificaram as principais referências utilizadas nas bibliografias em nível nacional (CAVALCANTE; LAZZAROTTI FILHO, 2021), e também nos Estados de Goiás (NASCIMENTO; INÁCIO; LAZZAROTTI FILHO, 2019), Paraná (SCHWARZ, 2007), São Paulo (FILIPPIS; MARCELLINO, 2013) e Tocantins (NASCIMENTO et al., 2020).

Além de Marcellino, destacamos Gomes, Bruhns, Melo e Isayama que, somados, possuem 44 referências ao longo dos documentos, influenciando significativamente a formação profissional para atuação com o lazer.





**Gráfico 1** – Autores(as) mais referenciados(as) nas disciplinas de bacharelado obrigatórias

**Fonte:** construção dos autores.

Em relação às obras, desatacamos 'Introdução aos Estudos do Lazer' de Bruhns, com sete aparições nos documentos, junto com 'Introdução ao Lazer' de Melo e Alves JR. também com sete. 'Estudos do Lazer: uma introdução' e 'Lazer e Educação' de Marcellino, aparece seis vezes, 'Lazer e Mercado' de Gomes, Stoppa e Isayama cinco e 'Lazer e Esporte: Políticas Públicas' de Marcellino e 'Lazer, Recreação e Educação Física' de Gomes quatro vezes cada um.

**Gráfico 2** – Obras mais referenciadas nas disciplinas de bacharelado obrigatórias

**Fonte:** construção dos autores.





## Disciplinas Optativas de Bacharelado

Em relação as disciplinas optativas no bacharelado notamos um enfoque principalmente nos conteúdos voltados a saúde, atividade física, exercícios físicos e à qualidade de vida. Nenhum dos autores apresentados nas bibliografias foram referenciados mais de uma vez e a variedade de autores não nos permite fazer inferências acerca deste elemento. No total foram 22 autores diferentes citados com um total de 12 obras diferentes.

## Disciplinas Obrigatórias na Licenciatura

Na licenciatura notamos um movimento similar com o que identificamos no bacharelado. Constatamos autores que dialogam a respeito dos mais diversos conteúdos e de diferentes áreas de atuação e pesquisa como por exemplo gestão, turismo, esportes e esportes radicais, olimpíadas, acampamentos, políticas públicas, pedagogia, racismo, educação, recreação, cultura, filosofia.

No total, identificamos 98 autores diferentes e 106 obras. Apesar desta diversidade, assim como no bacharelado conseguimos identificar alguns autores e obras mais referenciados nas bibliografias e que marcam a formação para o lazer.

Assim como nas disciplinas obrigatórias do bacharelado, Marcellino é o autor mais referenciado. O autor possui 24 indicações com um total de 10 obras citadas, com destaque para 'Lazer e Educação' referenciada sete vezes; seguida por 'Estudos do Lazer: Uma Introdução' com quatro indicações e, por fim, 'Lazer e Esporte: Políticas Públicas' com três.

A segunda autora mais referenciada é Christianne Gomes com 14 indicações divididas em três obras, a mais referenciada é 'Lazer e Mercado' com cinco e 'Lazer, Trabalho e Educação' e 'Dicionário Crítico do Lazer', com quatro indicações. Em seguida temos o autor Victor Melo com 11 aparições com três livros. Destaca-se a obra 'Introdução ao Lazer' com oito referências produzida junto com Edmundo Alves Junior.

Outra autora bastante recorrente é Heloísa Bruhns, referenciada oito vezes ao longo dos documentos, principalmente com a obra 'Introdução aos Estudos do Lazer' com seis aparições. Depois observamos Edmur Stoppa com cinco aparições e Joffre Dumazedier e Leila Pinto, ambos com quatro. Dumazedier se destaca em duas obras que são 'Lazer e Cultura Popular' e 'Sociologia Empírica do Lazer' referenciadas duas vezes cada. Por fim, Leila Pinto, que aparece com duas obras com duas referências, que são 'Como Fazer Projetos de Lazer'

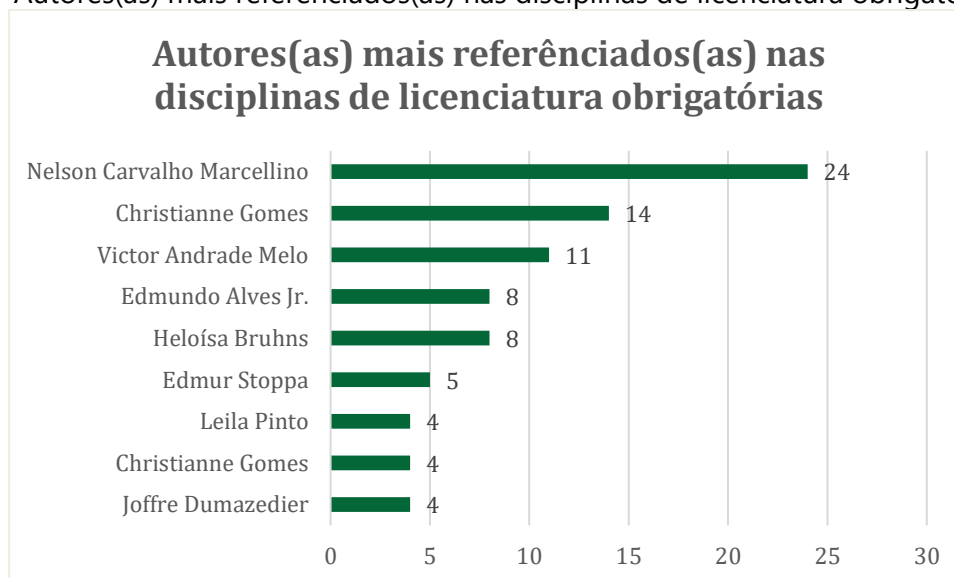




e 'Como Fazer Projetos de Lazer: Elaboração, Execução e Avaliação'. Por fim, temos Lino Castellani Filho e Ricardo Uvinha, com três referências.

Em relação aos autores mais referenciados nas disciplinas obrigatórias de licenciatura notamos que Marcellino é o mais referenciado assim como no bacharelado. Em seguida temos Gomes, Melo, Bruhns e Alves Júnior. Ao todo, esses quatro autores são referenciados 41 vezes onde podemos inferir que boa parte da formação para atuar com o lazer nas universidades federais brasileiras passa pelas obras e ideias desses autores em conjunto com Marcellino.

**Gráfico 3** – Autores(as) mais referenciados(as) nas disciplinas de licenciatura obrigatórias



**Fonte:** construção dos autores.

Já em relação às obras, a mais referenciada é 'Introdução ao Lazer' de Victor Melo, com oito citações, seguida de 'Lazer e Educação' de Marcellino com sete, 'Introdução aos Estudos do Lazer' de Bruhns com seis, 'Lazer e Mercado' de Christianne Gomes, Edmur Stoppa e Helder Isayama com cinco e, por fim, 'Lazer, Trabalho e Educação' de Christianne Gomes, 'Dicionário Crítico do Lazer' de Christianne Gomes e 'Estudos do lazer: uma introdução' de Nelson Marcellino com 4 aparições.

**Gráfico 4** – Obras mais referenciadas nas disciplinas de licenciatura obrigatórias

**Fonte:** construção dos autores.

### Disciplinas Optativas na Licenciatura

Em relação as disciplinas optativas notamos que os conteúdos são ainda mais variados, com obras de diferentes áreas de estudos como, por exemplo, 'Vigiar e Punir' de Michel Foucault, 'A busca da Excitação' de Norbert Elias e Eric Dunning e 'Brinquedo & Brincadeiras: Patrimônio Cultural da Humanidade' de Regina Márcia Moura Tavares.

Além disso, estudiosos do lazer continuam sendo referenciados nessas disciplinas optativas, novamente com destaque para Marcellino com três indicações divididas entre as obras 'Lazer e Educação', 'Repertório de Atividades de Recreação e Lazer' e 'Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer'; seguido por Melo, com duas indicações divididas entre as obras 'Introdução ao lazer' e 'Lazer e Minorias Sociais', também Dumazedier, com as obras 'Sociologia Empírica do Lazer' e 'Lazer e Cultura Popular', referenciadas uma vez cada, e Valter Bracht com as obras 'Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução' e 'Educação Física e Aprendizagem Social', referenciadas também uma vez cada. No que concerne às disciplinas optativas da licenciatura, foram citados 48 autores e um total de 45 obras.

### Aproximações e Distanciamentos na Análise das Bibliografias de Bacharelado e Licenciatura

Foram elencados os autores mais referenciados no bacharelado e na licenciatura a fim de refletir e entender quais as teorias e ideias estão mais presentes na formação





profissional para o lazer. Desta forma, enumerou-se as vezes em que autores e suas obras apareciam nos documentos, o que nos possibilitou inferir quais autores e obras influenciam a formação profissional em Educação Física para atuar com/no lazer.

Em relação às disciplinas obrigatórias, tanto de bacharelado quanto de licenciatura, notamos uma alta similaridade nas referências, o que caracterizou mais aproximações do que distanciamentos. Desta forma indagamos: será que para o estudo do lazer não existem obras e autores que diferenciam o lazer para o bacharelado e a licenciatura? Aparentemente existem obras, que poderíamos chamar de clássicas, que influenciam tanto a formação no bacharelado quanto na licenciatura.

Sobre o autor mais citado nas disciplinas obrigatórias - Nelson Carvalho Marcellino, notamos uma desproporcionalidade na quantidade de vezes em que ele é referenciado em comparação aos outros autores que aparecem nas bibliografias. É importante salientar que esse autor - influenciado em sua própria formação por Dumazedier, reflete sobre o lazer como cultura praticada e vivenciada no tempo disponível, tempo esse que se caracteriza por estar fora do mundo do trabalho e das obrigações sociais (domésticas, familiares, religiosas etc.), e tem um caráter desinteressado. Marcellino (1987) não considera o lazer como somente um elemento aliviador das tensões geradas pelo dia a dia, mas o percebe como um fenômeno que pode ser utilizado para reflexões sobre o modelo de estrutura social vigente. Desta forma por conta do alto grau de citações destes autores nas bibliografias, podemos inferir que, de certa forma, a formação para o lazer no Brasil tem sido orientada em grande parte por suas teorizações sobre o lazer.

Marcellino iniciou sua trajetória relacionada ao lazer no âmbito de sua atuação profissional no SESC/SP; atuando como 'Orientador Social da Unidade Móvel de Orientação Social' e 'Animação cultural - desenvolvimento de comunidades'. Foi desde sua presença naquela instituição que teve contato com Dumazedier e outros importantes pesquisadores brasileiros, como Renato Requixa e Luiz Octávio de Camargo.

Todavia, foi com seus estudos de mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1984), o qual resultou nas obras 'Lazer e Humanização' e 'Lazer e Educação', que ele se projetou no meio acadêmico. Logo, com a realização de seu doutorado em Educação pela Unicamp (1988) e a publicação da obra 'Pedagogia da Animação', este autor assumiu protagonismo, sendo reconhecido nacionalmente.





Mas é em sua trajetória acadêmica, como professor da Unicamp – e não como funcionário do SESC, que Marcellino encontra campo fértil para ampliar seu olhar sobre o fenômeno do lazer, desde onde publicou centenas de colunas jornalísticas, artigos, livros, orientou dezenas de dissertações e teses, criou e organizou eventos, estabelecendo-se como – talvez, a primeira referência nacional unânime.

Importa destacar que as bases teóricas de Marcellino se aproximavam do Marxismo e/ou de suas vertentes, recebendo forte influência de Gramsci, distanciando-se então de propostas mais conservadoras e funcionalistas do lazer.

Ao seu turno, o sociólogo Joffre Dumazedier, adito aos estudos sociológicos empíricos, desenvolve suas teorias ao largo dos anos 1960 e 1970 no contexto da Europa ainda em reconstrução pós 2ª guerra mundial; justamente um período de retrocessos políticos e científicos em nosso país.

Gomes (2004), em sua pesquisa de mestrado em Ciências da Comunicação (USP), nos apresenta um interessante percurso dos estudos do lazer no Brasil, destacando a importância de Dumazedier em tal processo. Segundo a autora, os estudos do lazer no Brasil surgem como uma afronta a um preconceito oriundo na perspectiva marxista, de que o lazer se constituiria em um fenômeno típico das classes dominantes e, por isso, não merecia atenção de investigadores do campo mais progressista.

Estabelece-se aqui uma contradição: ao mesmo tempo em que Dumazedier vem ao Brasil, impulsionado por um discurso que se dizia avançado, é também apontado mais tarde, como um teórico conservador/funcionalista. De qualquer forma, o sociólogo é alçado por diversas instituições nacionais, especialmente pelo SESC – Serviço Social do Comércio, à condição de referência inescapável aos estudos sobre o lazer.

Desta forma, e por caminhos distintos, compreende-se a importância destes dois autores - Marcellino e Dumazedier, nas disciplinas investigadas.

Já em relação às disciplinas optativas vemos um alto distanciamento entre o bacharelado e a licenciatura. No bacharelado os estudos voltam-se mais para a saúde, exercício físico e qualidade de vida, além disso, notamos que não existem obras referenciadas nas disciplinas optativas do bacharelado que tratam especificamente do tema lazer. Podemos inferir que isto se dá porque os objetos destas disciplinas não são o lazer, mas sim as práticas corporais relacionadas com os campos da Saúde, do Exercício físico e da Qualidade de vida,





que podem, via de regra, ser desenvolvidas no tempo livre, quando, então, o lazer é meio e não fim.

Já na licenciatura notou-se uma aproximação com as ciências sociais, principalmente com a Sociologia, mas também com os autores do campo da Educação. Neste sentido, a formação para o lazer das disciplinas optativas das licenciaturas avança, demonstrando que não só estudam autores específicos do lazer, como também autores de outros campos do conhecimento, o que sinaliza uma formação multidisciplinar que pode gerar uma formação ampliada dos novos professores. Todavia, é importante termos em vista que as disciplinas optativas podem ou não perpassar a formação do futuro profissional, já que, essas disciplinas são escolhidas a critério do estudante, que pode ou não se interessar por elas. Por este motivo se fez a opção de separação entre as disciplinas obrigatórias e as disciplinas optativas nas análises deste artigo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se existir cientificamente é ter dado algum contributo para o avanço da ciência, nota-se Marcellino como um autor significativo, o qual contribui direta e indiretamente para a formação profissional para o Lazer nas Instituições Federais de Ensino Superior. A quantidade de vezes que o autor é citado, em conjunto com suas obras é significativo e pode-se inferir que o autor é um agente dominante (BORDIEU, 2018; NOGUEIRA, 2017) no campo da Educação Física, quando o tema é lazer, tanto no bacharelado quanto na licenciatura.

Identificou-se nas disciplinas obrigatórias analisadas mais aproximações que distanciamentos o que gera algumas dúvidas como, por exemplo, se existem obras e autores que diferenciem o lazer para o bacharelado e a licenciatura ou a compreensão do lazer independe de tal abordagem distinta? De acordo com a presente pesquisa as obras recorrentes que aparecem ao longo dos documentos propõem que o lazer é semelhante para ambos os cursos de formação, com alguns poucos distanciamentos nas disciplinas optativas.

Exatamente sobre as disciplinas optativas notamos diferenças significativas entre o bacharelado e a licenciatura. No bacharelado as obras e autores em sua maioria são da área da saúde, exercício físico e qualidade de vida o que pode significar o lazer a partir de uma perspectiva mais utilitarista ou funcionalista já que não notamos autores específicos da temática do lazer. Reforça-se aqui nossa inferência de que o lazer – no bacharelado, é meio e não fim.





Já na licenciatura notamos uma aproximação dos autores e obras com as humanidades e ainda sim, encontramos autores especificamente do lazer, configurando uma possível formação multidisciplinar e ampla. Nos parece óbvio dizer que a proposta de Educação para e Educação pelo lazer, presentes na obra de Marcellino, contribuíram sobremaneira para sua relevância nas licenciaturas.

Por outra via, nos chamou à atenção a ausência de alguns autores e obras, desde aqueles que são mais estudados no âmbito das Políticas Públicas de esporte e lazer, como outros e outras que se debruçaram sobre as teorias e conceitualizações do fenômeno, como Fernando Mascarenhas e Luciana Marcassa, com o verbete 'Lazer', de sua autoria, apresentado no Dicionário Crítico da Educação Física (2014), Simone Rechia, Silvia Amaral, Marco Paulo Stigger, Silvio Ricardo da Silva, Cleber Dias, Giuliano Pimentel, que se somam a toda uma geração de dezenas – talvez centenas, de novos pesquisadores do tema. Logicamente, a apresentação destes nomes, e a não presença de outros e outras, não quer dizer, absolutamente, descaso ou desconhecimento com estes outros pesquisadores relevantes sobre o tema; apenas optamos por apontar alguns, pelo conhecimento e proximidade que temos com suas contribuições.

Finalmente, há que se destacar a ampla formação desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Lazer (UFMG), implementado em 2006 e que, pode-se afirmar, vem se constituindo no espaço mais significativo de produção teórica sobre o lazer no país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José Maria de Camargo. Educação física na UNESP de Rio Claro: bacharelado e licenciatura. **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 71-80, 1995.

BORDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

CAVALCANTE, Fernando Resende; LAZZAROTTI FILHO, Ari. O lazer nos currículos dos cursos de educação física: diversidades e tendências. **Movimento**, v. 27, e27056, p. 1-24, 2021.

CORRÊA, Evandro Antonio. Formação acadêmica e intervenção profissional de educação física no âmbito do lazer. **Motriz**, v. 15, n. 1, p. 132-142, 2009.







FILIPPIS, André De; MARCELLINO, Nelson Carvalho. Formação profissional em lazer, nos cursos de educação física, no estado de São Paulo. **Movimento**, v. 19, n. 3, p. 31-56, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Lazer e formação profissional**: um estudo sobre licenciatura e bacharelado em educação física. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

GOMES, Cristina Marques. **Pesquisa científica em lazer no Brasil**: bases documentais e teóricas. 2004. 157f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

ISAYAMA, Helder Ferreira. **Recreação e lazer como integrantes dos currículos dos cursos de graduação em educação física**. 2002. 197f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

\_\_\_\_\_. O profissional da educação física como intelectual: atuação no âmbito do lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte**: para atuação em políticas públicas. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. Atuação do profissional de educação física no âmbito do lazer: a perspectiva da animação cultural. **Motriz**, v. 15, n. 2, p. 407-413, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. In: ISAYAMA, Helder Ferreira (Org.). **Lazer em estudo**: currículo e formação profissional. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A relação teoria e prática na formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Helder Ferreira (Org.). **Lazer em estudo**: currículo e formação profissional. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lazer e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

\_\_\_\_\_. **Lazer e humanização**. Campinas, SP: Papyrus, 1983.

MARIN, Elizara Carolina. Currículo e formação do profissional do lazer. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 23, n. 1, p. 123-130, 2001.

MELO, Victor Andrade; ALVES JÚNIOR, Edmundo de Drummond. **Introdução ao lazer**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2012.





MOESCH, Marutschka Martini. O lazer faz o elo: reinventar as políticas públicas para o lazer e turismo humanizadores. In: GOMES, Christiane Luce; ISAYAMA, Helder Ferreira (Orgs.). **O direito social ao lazer no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MONTENEGRO, Gustavo Maneschy; MOREIRA, Wagner Wey. Conhecimento sobre o lazer nos cursos de educação física da cidade de Belém. **Licere**, v. 17, n. 3, p. 44-65, 2014.

NASCIMENTO, Diego Ebling do e colaboradores. Formação, lazer e currículo: os cursos de educação física do Tocantins. **Licere**, v. 23, n. 2, p. 342-361, 2020.

NASCIMENTO, Oromar Augusto dos Santos; INÁCIO, Humberto Luís de Deus; LAZZAROTTI FILHO, Ari. O lazer nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em educação física no estado de Goiás. **Licere**, v. 22, n. 4, p. 392-414, 2019.

NOGUEIRA, Cláudio Marque Martins. Vocabulário Bordieu. In: CATANI, Afrânio Mendes e colaboradores (Orgs.). **Vocabulário Bordieu**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

SCHWARZ, Liamara. **A disciplina lazer e recreação na formação de professores de educação física**: estudo sobre alguns tratos curriculares em universidades estaduais do Paraná. 2007. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

SILVA, Silvio Ricardo da; CAMPOS, Priscila Augusta F. Formação profissional em educação física e suas interfaces com o lazer. In: ISAYAMA, Helder Ferreira (Org.). **Lazer em estudo**: currículo e formação profissional. Campinas, SP: Papirus, 2010.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. Recreação e lazer: apontamentos históricos no contexto da educação física. In: WERNECK, Christianne Luce Gomes. **Lazer, recreação e educação física**: turismo, cultura e lazer. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

#### **Dados do primeiro autor:**

Email: fernandorcavalcante@hotmail.com

Endereço: GEPELC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Esporte, Lazer e Comunicação. Avenida Esperança, s/n, Câmpus Samambaia – Faculdade de Educação Física e Dança, Goiânia, GO, CEP 74690-900, Brasil.

Recebido em: 09/08/2022

Aprovado em: 11/03/2023

#### **Como citar este artigo:**

CAVALCANTE, Fernando Resende; INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Bibliografias das disciplinas relacionadas ao lazer de instituições federais de ensino superior do Brasil. **Corpoconsciência**, v. 27, e.14242, p. 1-16, 2023.





**ENSINO, VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM DO FUTEBOL/FUTSAL:  
EMERGÊNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA E  
CONSCIENTE**

**TEACHING, EXPERIENCING AND LEARNING FOOTBALL/FUTSAL:  
EMERGENCE OF A DIALOGICAL AND CONSCIOUS PEDAGOGICAL  
PRACTICE**

**ENSEÑANZA, EXPERIENCIA Y APRENDIZAJE DEL FÚTBOL/FUTSAL:  
EMERGENCIA DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA Y  
CONSCIENTE**

**Mariana Zuaneti Martins**


<https://orcid.org/0000-0003-0926-7302> 


<http://lattes.cnpq.br/7281518704205888> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)

[marianazuaneti@gmail.com](mailto:marianazuaneti@gmail.com)

**Osmar Moreira de Souza Júnior**


<https://orcid.org/0000-0002-2915-5634> 


<http://lattes.cnpq.br/9176123942671062> 

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)

[osmar@ufscar.br](mailto:osmar@ufscar.br)

**Riller Silva Reverdito**

<https://orcid.org/0000-0003-0556-9151> 

<http://lattes.cnpq.br/3357837391641002> 

Universidade do Estado de Mato Grosso (Cáceres, MT – Brasil)

[rsreverdito@unemat.br](mailto:rsreverdito@unemat.br)

**Resumo**

O futebol/futsal ocupa um importante espaço no cotidiano das pessoas, indo dos jogos/brincadeiras nas ruas e praças, meios de comunicação à política e à economia. Porém, os aspectos que alcançam os processos de ensino, vivência e aprendizagem ainda estão distantes da dimensão da relevância do futebol/futsal. Assim, o objetivo deste ensaio é abordar o futebol/futsal em três cenários, com foco na prática pedagógica. Os cenários alcançam a formação profissional, o futebol/futsal de meninas e os futebolis e diversidade. O compromisso com uma prática pedagógica consciente/intencional no ensino do futebol/futsal é uma pauta emergente e precisa ser abarcada por uma agenda programática.

**Palavras-chave:** Futebol; Pedagogia do Esporte; Futebol de Mulheres; Diversidade.

**Abstract**

Football/futsal occupies an important space in people's daily lives, ranging from play in the streets and squares, media to politics and the economy. However, the aspects that affect the teaching, experience and learning processes are still far from the relevance of football/futsal. Therefore, the objective of this essay is to approach football/futsal in three scenarios, focusing on pedagogical practice. The scenarios include professional training, girls' football/futsal and soccer's and diversity. The commitment to a conscious/intentional pedagogical practice in teaching football/futsal is an emerging agenda and needs to be covered by a programmatic agenda.

**Keywords:** Soccer; Sport Pedagogy; Women's Football; Diversity.



### Resumen

El fútbol/futsal ocupa un espacio importante en la vida cotidiana de las personas, desde los juegos en las calles y plazas, hasta los medios de comunicación, la política y la economía. Sin embargo, los aspectos que inciden en los procesos de enseñanza, experiencia y aprendizaje aún están lejos de la relevancia del fútbol/futsal. Por tanto, el objetivo de este ensayo es abordar el fútbol/futsal en tres escenarios, centrándose en la práctica pedagógica. Los escenarios incluyen la formación profesional, el fútbol/futsal femenino y el fútbol y la diversidad. El compromiso con una práctica pedagógica consciente/intencional en la enseñanza del fútbol/futsal es una agenda emergente y debe ser cubierta por una agenda programática.

**Palabras clave:** Fútbol; Pedagogía Deportiva; Fútbol Femenino; Diversidad.

## INTRODUÇÃO

O futebol/futsal são algumas das expressões mais eloquentes da cultura esportiva do brasileiro, estando cada vez mais presente na vida das pessoas, indo dos jogos/brincadeiras de ruas aos grandes eventos esportivos (MOREIRA; REVERDITO, 2023). Falar e ouvir sobre futebol/futsal é corriqueiro, seja nas expressões do dia-a-dia, na dança, na música, na arte. De tão presente, encontramos suas expressões na forma de vestir, nas cores. De tão presente, parece que já nascemos sabendo jogar futebol/futsal.

Do ponto de vista pedagógico, sendo o futebol/futsal um fenômeno sociocultural, não nascemos sabendo, mas aprendemos. No entanto, infelizmente, pautados em concepções de que algumas pessoas nasceram para jogar e outras não, foram estabelecidos os modelos considerados corretos para o jogo acontecer e os corpos que poderiam ou não jogar futebol/futsal. Esse tem sido um dos principais desafios colocados à Pedagogia do Esporte: convencer professores/treinadores/as de que futebol/futsal é ensinado e, com isso, romper com a lógica de que o jogo é apenas para algumas pessoas.

Neste ensaio buscamos apresentar a experiência com o futebol/futsal em três cenários diferentes, tendo como pilar o compromisso com o sujeito do jogo. O primeiro cenário consiste no ambiente da formação profissional, com foco em profissionais atuando ou interessados em atuar no futebol/futsal. O segundo cenário consiste em um projeto de ensino e vivência do futebol/futsal para meninas. Por fim, o terceiro é o cenário do projeto futebol e diversidade, que propõe acolher os corpos diversos que o futebol rejeitou.

## FORMAÇÃO PARA ENSINAR FUTEBOL/FUTSAL: A IMPORTÂNCIA DO INVESTIMENTO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Pode parecer contraditório, mas não é! Falar sobre ensinar futebol no país do futebol é um imenso desafio. O argumento de que nascemos com o dom para jogar coloca os





aspectos pedagógicos no terceiro tempo das prioridades no plano para o desenvolvimento do futebol/futsal, cabendo aos/às olheiros/as encontrarem os talentos e, depois, aprimorar as suas habilidades/capacidades, com o objetivo de atender a demanda das grandes arenas do espetáculo esportivo. Ainda no campo do contraditório, mesmo que o futebol esteja cada vez mais presente em nosso cotidiano, infelizmente ainda não é um esporte acessível a todos/as. Romper com essa conjectura demanda reconhecer a necessidade de uma política ampla de formação continuada e o desenvolvimento de uma prática pedagógica dialógica e consciente.

Sendo um fenômeno humano, sociocultural, é preciso estar convencido de que futebol é ensinado; que todos/as são capazes de jogar em algum nível, sendo responsabilidade do/a professor/a tornar o jogo possível a todos/as. Logo, esses foram os principais desafios enfrentados no curso de especialização *lato sensu* em 'Pedagogia do Esporte: ensino-treino do futebol e futsal' (360 horas), realizado no período letivo 2022-2023, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), financiado pelo programa Academia e Futebol do Ministério do Esporte. Mesmo que seja possível reconhecer avanços no futebol/futsal em relação ao processo de ensino e aprendizagem, percebemos que a lógica de que 'nascemos sabendo jogar (inatismo)' ainda ocupa o imaginário e a crença dos treinadores/professores (SCAGLIA; REVERDITO, 2016).

No contexto do curso de especialização os/as professores/as tiveram suas crenças confrontadas com outros modelos de explicação para o processo de ensino, vivência e aprendizagem do futebol/futsal (SCAGLIA; REVERDITO, 2016), além do acesso a pesquisas baseadas na prática e a experiência de outros contextos compartilhadas na turma (clube, escola de esportes, projetos sociais, aula de Educação Física escolar). Esse processo de reflexão ocorrendo no contexto de um projeto de desenvolvimento profissional, realizado em um ambiente facilitador para comunicação interpessoal e constante autorreflexão, mobilizou novos saberes para a prática pedagógica (CONTI, 2022). O resultado do processo pode ser observado nos trabalhos de conclusão de curso, tanto em relação aos conceitos incorporados nos respectivos textos, títulos e palavras-chaves, como no interesse por projetos de ensino, vivência e aprendizagem no futebol/futsal.

Outro aspecto que observamos foi em relação ao número de mulheres, sendo apenas 4 para um total de 36 inscritos/matriculados no curso. Essa situação vai ao encontro daquilo que estudos têm apontado sobre a participação das mulheres no futebol/futsal, que





ainda é um espaço ocupado predominantemente por homens, inclusive na formação para atuar no futebol/futsal (PASSERO et al., 2020; GUIMARÃES; BARREIRA; GALATTI, 2023). Em face a essa situação, concordamos com Passero (2020) e Guimarães, Barreira e Galatti (2023), as quais apontam para a importância de as mulheres ocuparem os espaços de formação e maior representatividade nos cargos de liderança. Formar professoras/treinadores para liderarem ambientes facilitadores para o engajamento e processos de ensino e vivência do futebol/futsal para outras meninas/mulheres ainda é desafio (SILVA; MARTINS, 2023a).

No programa do curso de especialização foi oferecida a disciplina de 'Desenvolvimento do futebol de mulheres', ministrada por uma professora doutora especialista em futebol, contemplando as barreiras históricas e culturais, aspectos pedagógicos do ensino para a participação das meninas e mulheres e a formação de profissionais para atuação no futebol de mulheres. Além de contemplar especificamente a agenda do desenvolvimento do futebol de mulheres, o curso permitiu às mulheres se reconhecerem representadas profissionalmente e protagonistas nesse ambiente. Ainda, aos professores, homens, a oportunidade de refletir e o reconhecimento de aspectos culturais que impediram às mulheres de vivenciarem plenamente o futebol/futsal. Por fim, importante destacar que 50 % do quadro docente do curso foi de mulheres.

Assim, a implantação de programas de formação continuada, seja por meio de cursos de curta duração (até 40 horas) ou em nível de pós-graduação lato sensu (360 horas), pode ser uma política estratégica para o desenvolvimento do futebol/futsal, especialmente pela oportunidade de falar das demandas que alcançam de forma direta a prática pedagógica. Ou seja, trazer a formação para o primeiro tempo das prioridades para o desenvolvimento do futebol/futsal. E, ao falar em uma política, significa que não pode ser uma ação isolada e descontínua. Ainda, que precisa acontecer de forma descentralizada e ser acessível financeiramente, considerando características regionais e diferenças sociais.

Falar em avanços no ensino e aprendizagem no futebol/futsal passa por decisões que sejam capazes de favorecer uma agenda programática e interinstitucional de investimento no desenvolvimento profissional (REVERDITO; COLLET; MACHADO, 2022). Logo, apenas um curso de formação não será suficiente. É preciso uma agenda multidimensional e duradoura no tempo. O curso de especialização lato sensu 'Pedagogia do Esporte: ensino-treino do futebol e futsal', pode ser considerado uma experiência exitosa, seja como ambiente de problematização da prática pedagógica como em relação aos produtos que foram gerados





(livro, artigos, capítulos de livros) e as mudanças provocadas nos respectivos projetos de desenvolvimento profissional.

O futebol/futsal é um fenômeno humano, carregando consigo um pouco de cada um depois do jogo jogado (MOREIRA; REVERDITO, 2023). Então, ninguém tem mais ou menos do jogo; todos e todas contribuíram o suficiente para continuar jogando. A permanente reflexão e compromisso com a qualidade da prática pedagógica é fundamental para tornar o jogo possível. Logo, a emergência por uma política de investimentos contínuos no desenvolvimento profissional para atuar no ensino do futebol/futsal.

## **APRENDENDO A ENSINAR O ESPORTE COM AS MENINAS**

Em uma pesquisa etnográfica de 18 meses em uma escolinha de futebol exclusiva para meninas, observamos o que constituía um ambiente propício para o envolvimento delas na prática do futebol e identificamos os fatores que favoreceram tal engajamento (SILVA, MARTINS, 2023a). O primeiro fator foi a criação de ambientes seguros tanto fisicamente quanto emocionalmente (SILVA; MARTINS, 2023b). A decisão de estabelecer turmas exclusivas para meninas dentro da escolinha de futebol foi uma maneira eficaz de proporcionar esse ambiente seguro, porque lhes permitia o engajamento onde elas eram protagonistas. As meninas relataram que, quando jogavam com meninos, tinham poucas oportunidades de participação no jogo, vivenciavam o medo de cometer erros devido às zombarias, sentiam-se inseguras e, muitas vezes, eram impedidas de jogar (SILVA, MARTINS, 2023a). Portanto, para que elas se sentissem à vontade para ingressar em uma escolinha de futebol mista, ela precisaria já ter sido introduzida anteriormente na modalidade (o que é raro, uma vez que, no Brasil, o futebol, assim como a maioria dos esportes, é visto como atividade masculina) ou possuir uma grande resiliência para enfrentar as constantes situações de exclusão. Quando faziam parte de turmas exclusivamente femininas, elas relataram que se sentiam mais confortáveis para tentar, assumir riscos e moldar o ambiente de acordo com suas preferências, o que era benéfico tanto para o prazer quanto para o aprendizado (SILVA, MARTINS, 2023a).

Como resultado, as turmas exclusivas para meninas podem contribuir para criar um ambiente mais igualitário, onde o jogo se desenvolvia de maneira mais cooperativa. Muitas vezes, projetos esportivos possibilitam a participação de meninas em turmas predominantemente masculinas. Embora isso seja importante, em geral, as meninas são minorias e muitas vezes ficam invisibilizadas entre todos os outros meninos. Em contrapartida,





a existência de um espaço exclusivo para as meninas também proporcionou mais visibilidade à participação esportiva de meninas, o que contribui para atrair outras meninas para a prática do esporte (SILVA; MARTINS, 2023a).

Embora ter espaços exclusivos para as meninas tenha sido de suma importância em nossos contextos de pesquisa e de intervenção, é fundamental atentar também para a geografia de gênero na ocupação dos espaços. Isso porque muitas vezes as meninas tendem a ocupar as periferias (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014). Por isso, ocupar os espaços tradicionalmente dominados por meninos também contribui para que as meninas se sintam valorizadas, pois desafia a distribuição desigual de poder dentro do contexto esportivo hegemônico (SILVA; MARTINS, 2023a). Ou seja, é fundamental para que as meninas se sintam valorizadas e incluídas nesse ambiente.

Outro fator que contribui para a adesão de meninas ao esporte é a visibilidade que a mídia dá ao esporte feminino. A literatura tem registrado a importância das "modelos de referência" para inspirar e gerar reconhecimento para meninas e mulheres em espaços e práticas que são reconhecidas como masculinas. Isso porque a existência de mulheres atletas de reconhecido desempenho esportivo contribui para tensionar estereótipos da "feminilidade problemática" vinculada a uma suposta inaptidão física das meninas (OLIVER; KIRK, 2015; MEIER, 2015). Na etnografia na escolinha de futebol, a existência de turmas femininas combinada com o aumento da visibilidade do futebol de mulheres ocasionado, em especial, nos anos de Copa do Mundo, geraram resultados positivos, fazendo com que muitas meninas demonstrassem interesse em experimentar a prática, especialmente porque ela se apresentava como um espaço onde podiam estar com suas amigas, desfrutar do jogo, celebrar juntas suas conquistas e sucessos, e expressar corporalmente suas experiências que abrangem diversos contextos e momentos (SILVA; MARTINS, 2023a).

Do ponto de vista pedagógico, as meninas demonstram que os momentos de jogo são os mais gratificantes, especialmente quando estes jogos são adaptados para permitir que elas assumam papéis protagonistas. A literatura fala da importância em reconhecer o contexto, significado e personagens que frequentam o ambiente de ensino, aprendizagem e vivência do esporte para, a partir dessas informações, tomar as decisões sobre as mediações pedagógicas (GALATTI et al., 2014). O olhar sensível ao gênero é um adendo importante a essa equação que a pedagogia do esporte sugere já que essas personagens apresentam singularidades culturais que precisam ser consideradas, resultados de interdições, invisibilidades e anos de proibição







de muitas práticas esportivas às mulheres (MARTINS; SILVA, 2020). Isso implica em estabelecer regras e espaços que se adequem ao estilo de jogo delas, promovendo, assim, uma competição equitativa.

Outro aspecto interessante que é proporcionado pelo jogo, mas que também merece atenção especial na construção dos planos e aula é de proporcionar momentos de interação social. Construir um sentimento de comunidade e de pertencimento àquele espaço contribui para que as meninas continuem voltando e que se sintam acolhidas e chamem outras garotas para participarem.

Além disso, observamos que o "jogo livre" por si só não inclui todas as meninas e tende a desmotivar tanto as mais habilidosas quanto as iniciantes, de modo que é necessário pensar a construção de jogos de forma contextualizada e não aleatória (REVERDITO et al., 2022). As meninas reconheciam a importância do contato com a bola para o seu desenvolvimento e o jogo formal muitas vezes não proporcionava abundantes contatos para todas elas (MARTINS; SILVA, 2020). Nesse sentido, jogos adaptados contribuem para que elas se arrisquem mais e vençassem a insegurança em tentar uma jogada ou movimento que não tivessem tanta destreza.

Como resultado, identificamos que a pedagogia esportiva pode fazer uma contribuição significativa para a inclusão das meninas, sobretudo quando combinada com as reflexões dos estudos de gênero (MARTINS; SILVA, 2020). Isso implica considerar de forma deliberada e sensível às questões culturais quem são as pessoas que praticam esporte, especificamente, quem são as meninas praticantes. Isso requer colocá-las no centro do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração todas as suas particularidades culturais. Significa, portanto, analisar com cuidado e questionamento as prescrições, evidências e diretrizes que geralmente são derivadas da participação de meninos e homens no contexto de treinamento esportivo.

### **Ouvir para planejar: estratégias que contribuem para a inclusão de meninas**

Com base no que temos ouvido das meninas, trabalhamos nosso planejamento a partir de algumas estratégias que são sempre mediadas pela escuta sistemática. A primeira estratégia é criar um ambiente onde as meninas se sintam seguras para jogar, um empreendimento coletivo no qual elas também desempenham um papel fundamental. Isso envolve a construção de um ambiente seguro e colaborativo, onde cada menina se sinta





responsável pelo aprendizado das colegas, e onde seja possível desenvolver um projeto que atenda aos interesses e expectativas das participantes de forma coletiva (SILVA; MARTINS, 2023b). É importante promover discussões sobre as barreiras e dificuldades que as meninas enfrentam ao acessar e permanecer no esporte, buscando maneiras de superá-las (OLIVER et al., 2009).

No cerne desse processo, o jogo desempenha um papel central, conforme também apontam as abordagens emergentes da pedagogia esportiva. Na nossa experiência diária, seja trabalhando com meninas, adolescentes ou adultas durante o processo de iniciação esportiva, identificamos que alguns jogos tendem a funcionar bem, com as devidas adaptações, é claro. Isso inclui jogos da cultura lúdica e de rua, muitas vezes desconhecidos por elas, assim como jogos situacionais com superioridade numérica, que são eficazes para a iniciação. Além disso, adotamos regras que protegem a posse de bola para proporcionar mais tempo de leitura do jogo e tomada de decisões, evitando a dinâmica de "batata quente". Evitamos regras excessivamente restritivas, pois elas tendem a diminuir a autonomia e não são tão proveitosas para melhorar a capacidade de jogo. Em vez disso, enfatizamos o desenvolvimento da capacidade de jogar em conjunto e da cooperação.

Em segundo lugar, reconhecemos a importância de ensinar aspectos históricos e culturais relacionados ao futebol feminino (MACHADO et al., 2015). Valorizar a cultura esportiva é um fator que estimula o entusiasmo e a adesão à prática esportiva, e somente por meio desse entendimento podemos transformar contextos marcados por desigualdades, como mencionado anteriormente. Portanto, nosso foco não se limita apenas a ensinar a jogar futebol, mas também a abordar o futebol como objeto de estudo e reflexão.

A terceira lição que extraímos da nossa experiência com as meninas é a importância de ouvi-las atentamente. Embora isso possa parecer evidente, muitas vezes, como adultos, presumimos muitas coisas sobre as crianças. Mesmo quando temos um olhar atento, podemos deixar de criar situações que priorizem a escuta ativa das meninas. Esse processo não ocorre de forma instantânea; é gradual e, por vezes, desafiador encontrar uma linguagem comum para nos comunicarmos com elas e estarmos dispostos a considerar seus interesses genuínos e a reconhecer as áreas de expansão do conhecimento e perspectivas. Como resultado, é fundamental criar espaços sistemáticos de escuta e utilizar o que ouvimos das garotas para tomarmos as decisões para os planejamentos de treino (OLIVER; KIRK, 2015). Com esse objetivo, estamos cada vez mais investindo na construção de estratégias de co-construção de





aulas e dos espaços-tempo de treinamento, a fim de promover um ambiente de inclusão efetiva delas.

## **FUTEBÓIS E DIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE ACOLHIMENTO DOS CORPOS QUE O FUTEBOL REJEITOU**

Futebóis e diversidade é um projeto de extensão iniciado em maio de 2022, na Universidade Federal de São Carlos, sob a coordenação do ProFut (Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol). O projeto Futebóis e diversidade está inserido nas ações do ProFut que contaram com financiamento do Programa Academia & Futebol, da Secretaria Nacional de Futebol e Defesa do Direito do Torcedor (SNFDT)/Secretaria Especial de Esporte/Ministério da Cidadania/Governo Federal. Conforme anunciado pelo título desta seção, a proposta do projeto consistiu em estabelecer um espaço de acolhimento para pessoas que ao longo de suas vidas sofreram com experiências das mais variadas formas de violência em suas tentativas de incursão pelos gramados e quadras de futebol/futsal. Esses corpos rejeitados pela matriz hegemônica daquele que denominamos como futebol moderno são, sobretudo, as mulheres e pessoas LGBTQIA +.

Antes de contar um pouco da história do projeto Futebóis e diversidade, a título de problematização e preparação do terreno no qual iremos “jogar”, passamos a palavra para nosso amigo Bernardo Gonzales, que é professor e militante de causas sociopolíticas, em especial às que se referem às pessoas LGBTQIA +, jogador de futebol amador, atuou na coordenação e no elenco do primeiro time de futebol de homens transexuais que ganhou visibilidade no Brasil, o Meninos Bons de Bola (MBB). Bernardo se identifica como pessoa transmasculina em vez de homem trans ou trans homem. Ele acredita que pessoa transmasculina é uma identidade com maior capacidade de explicar a complexidade de sua jornada no mundo enquanto uma pessoa não cis. Além disso acredita que não é um homem em função de sua experiência no mundo ser distinta dos homens e prefere manter sua trajetória paralela a esse conjunto de significados marcando a diferença e trazendo à tona a importância da diferença ser elo de realidade sobreposto ao elo de “igualdade” (BONFIM; GONZALES, 2023). Transcrevemos a seguir seu relato encharcado de amor (pelo futebol) e dor (causada pelo mesmo futebol):

Até meus 10 anos de idade eu lidava com a frustração jogando bola, rezando e esperando essa transformação divina para “corrigir o que não estava certo





em mim". Essas regras sociais do que é pronunciável, autorizado e aceitável são responsáveis por produzir a noção de cisgenderidade como única possibilidade de existir, o que vai definir o que é certo e o que precisa ser "corrigido". É claro que as noções de gênero impregnadas em mim desde o nascimento não carregaram nome até que eu me entendesse uma pessoa trans aos 25 anos, mas foram elas que inomináveis até os 25 produziram todo tipo de silenciamento, violência e cerceamento, sobretudo e principalmente na minha curta jornada enquanto alguém que sonhava em se profissionalizar no futebol.

Dos 10 anos até o momento eu ouço coisas ruins quando jogo futebol. Até os 19 anos eu ouvi que jogar futebol não era coisa de menina e que, portanto, eu só poderia ser algo abominável que merecia ser esculachada dentro e fora das 4 linhas. Alguém que não era "mulher suficiente e tampouco poderia ser homem.". Nas noites que antecediam jogos importantes eu não deixava de dormir pela ansiedade de fazer um bom jogo, mas a angústia ininterrupta e o medo de que a torcida ou qualquer outra figura que compunha a estrutura do jogo me desestabilizassem anunciando "sapatão" ou as marchinhas lesbofóbicas e transfóbicas do tipo "maria sapatão, sapatão, sapatão. De dia é Maria e de noite é João" (GONZALES, 2023, p. 276).

É sobre esses episódios da transfobia (ou outras formas de violência estrutural) cotidiana que nos referimos ao reivindicar espaços seguros e acolhedores para os corpos rejeitados pelo futebol. Bernardo foi um desses corpos que, como ele mesmo descreve, precisou de um período de hibernação para elaborar tanta violência que o futebol representou em sua vida:

Como tudo aquilo que não nos representa fui me desinteressando por futebol paulatinamente. Adorava ver jogo, mas nada do que eu via ou ouvia fazia qualquer menção a minha existência, embora a emoção de ver o time que você torce fazendo gol ainda hoje, esteja viva dentro do coração. Dos 19 aos 29 anos o que eu vivi foi uma longa hibernação em relação a essa paixão pela prática do futebol. Dá pra contar nos dedos quantas vezes entrei em quadra nesse período, mas hibernar o futebol, permitiu que eu me conectasse politicamente com essas histórias e produzisse essas releituras, deslocando dores e constrangimentos para o lugar em que ambas as sensações deveriam estar desde o início, de denúncia e anúncio de que a prática esportiva não é, nem nunca foi direito garantido de todos os corpos (GONZALES, 2021, s/p).

Imaginemos quantos Bernardos hibernam por conta dessas violências indizíveis? Aliás, quantos simplesmente apagam o futebol de suas vidas para não precisar reviver episódios da transfobia (ou lesbofobia, ou misoginia, ou homofobia etc.) cotidiana que procura enquadrar o futebol como uma experiência reservada para homens cis e heteroafetivos (ou que no limite performam a heteroafetividade)?

Desde a gênese do projeto Futebóis e diversidade, idealizamos uma proposta que buscasse ensinar futebol a todos, todas e todes, mas, sobretudo a jovens cujas experiências com o futebol tenham sido frustrantes ou se sentiam de alguma forma desconfortáveis nos





contextos atravessados pelo futebol. Assim, assumimos como princípio basilar a garantia do direito das pessoas a aprender e se sentirem confortáveis no universo futebolístico. Partimos da premissa da garantia de direitos às pessoas à margem do futebol por considerarmos que o lugar de privilégio daqueles já inseridos e aceitos no universo futebolístico tradicional lhes garante o livre acesso a outros espaços e experiências de ensino/treinamento/prática da modalidade, que são formal ou informalmente interditados àquelas/es consideradas/os como corpos dissonantes nesse universo demarcado por uma masculinidade dominante que busca silenciar ou apagar expressões alternativas de masculinidades, feminilidades ou outras identidades não-binárias (SOUZA JUNIOR et al., 2023).

De acordo com Souza Junior et al. (2023), interpelar a condição canônica do futebol moderno pelos futebolís emergentes do paradigma da transmodernidade (DUSSEL, 2016) nos permite a problematização daquilo que para muitas pessoas configura-se como a situação-limite (FREIRE, 2020). Para Paulo Freire (2020) as situações-limite revelam-se quando os seres humanos se encontram imersos no mundo em uma perspectiva a-histórica e fatalista, análoga aos animais, que não assumem o controle sobre suas vidas e não transformam sua realidade, apenas a aceitam passivamente e sobrevivem. Em contrapartida, “ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em sua relação com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as ‘situações-limite’, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais, nada existisse” (FREIRE, 2020a, 125).

Em sua dimensão fatalista, as situações-limite impede que as pessoas exerçam sua vocação ontológica e histórica de ser mais (FREIRE, 2020), desumanizando-os/as. Paulo Freire (2020, p. 40) sustenta que o “ser mais” representa a vocação ontológica e histórica dos seres humanos como seres inconclusos, com vistas à humanização, que se afirma “no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”.

A condição dialógica, crítica e libertadora dos futebolís, ao interpelar “cânones sagrados” como “futebol é jogo pra homem” ou “agressividade faz parte do futebol”, nos permite esperar o inédito viável (FREIRE, 2020) em que o futebol é jogo para todes, todas e todos e no qual o futebol pode ser solidário, amoroso, gentil. No processo de desvelamento das situações-limite, desmascarando sua suposta condição fatalista de determinante histórica, os seres humanos passam a identificá-las “não mais como ‘fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser’, se fazem cada vez mais críticos na sua ação,





ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá a ação” (FREIRE, 2020, p. 130).

Em seu desenvolvimento, o projeto assume a dinâmica de uma comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2017), com ênfase na dialogicidade e nas relações baseadas no respeito, na confiança e na solidariedade. A professora e intelectual estadunidense bell hooks (pseudônimo adotado por Gloria Jean Watkins) afirma que a ideia de comunidade de aprendizagem pressupõe uma organização relativamente horizontal dos/as envolvidos/as no processo educativo, assumindo que o/a professor/a continua sendo detentor/a de um poder conferido por sua posição social, ou seja, a autora não sugere que sejam todos/as iguais, mas que existe sim uma relação de igualdade na medida em que todos/as estão igualmente comprometidos/as com a criação de um contexto de aprendizado.

As aulas sempre iniciadas com rodas de conversa estabelecem a horizontalidade da comunicação respeitosa e escuta atenta em que todas as falas são valorizadas e consideradas nas ações que se sucedem. Um excerto do plano de aula que descreve a roda de conversa da primeira aula do Futebóis e diversidade reafirma esses valores que orientam os princípios basilares do projeto.

Aula 1 (15/05/2022) – Acolhimento

Roda de diálogo

Apresentação - direito à privacidade (justificativa sobre o formulário) (Nome; Pronome; Idade; Comunidade UFSCAR ou não?; História com o futebol; Expectativa com o projeto)

Demandas para jogar bem: ter controle de bola; aprender a ocupar o espaço de forma inteligente e saber se comunicar com companheiros e contracomunicar com adversários; (fala importante: comunicar que as atividades provocarão constrangimentos nesses aspectos do jogo)

Quem já joga será apoio, ajudará a ensinar, o que exige aprofundar-se no conhecimento.

A dialogicidade que orienta as ações do Futebóis e diversidade justifica-se pelas máximas defendidas por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, segundo as quais: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens [as pessoas] se libertam em comunhão” e “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens [as pessoas] se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Os depoimentos de algumas pessoas participantes do projeto referendam tais pressupostos, conforme podemos observar no relato de DiMon (os nomes dos e das participantes foram substituídos por nomes fictícios sugeridos por eles/elas próprios/as, visando preservar suas identidades e direito à privacidade) (SOUZA JUNIOR et al., 2023):





Conheci o projeto por meio de cartazes colados perto do restaurante universitário. Achei interessante por mencionar a diversidade e pensei que poderia ser mais um espaço que reproduziria as lógicas heteronormativas, afinal sempre foram homens heterossexuais que sabiam e praticavam futebol durante minha história de vida e, por ser mês do orgulho LGBTQIAP+ quando conheci o projeto, isso colaborou ainda mais para minha visão de promessa marketeira mas, que, pensei só por estar com a proposta voltada à diversidade já poderia ser um diferencial de todos os treinos de futebol que já participei. Enfim, como alguém que conhece as artimanhas das falsas propostas pró-LGBTQIAP+, fiquei com esta pulga atrás da orelha. No entanto, para minha surpresa, tive um espanto: os jogos estavam embasados na comunicação e inclusão de fato. Eu não sou incluído apenas no jogo como o era quando tentava aprender futebol, eu estava sendo incluído nas estratégias do jogo, no próprio jogo como peça ativa de fazer dar certo. Não estou ali apenas para completar o número de jogadores, mas para ser incluso no funcionamento do jogo como um todo. Essa promessa de inclusão é ainda mais evidente pelas nossas rodas de conversa onde nos sentimos à vontade para expor nossas percepções de todos os jogos. De qualquer modo, me sinto muito bem por estar aprendendo futebol pela primeira vez e não ser excluído apenas por ser gay (DiMon).

As rodas e conversa com as quais iniciamos e encerramos as aulas também têm se constituído em espaços para debatermos a lógica externa (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012) dos futebóis (SOUZA JUNIOR et al., 2023). Em uma das aulas fizemos a leitura e discussão do texto “Um minuto de silêncio para tanto silenciamento: trajetórias esportivas transmasculinas” do Bernardo Gonzales, em outras debatemos episódios do podcast “Nos armários dos vestiários” produzido por Joanna de Assis e William de Lucca. Também discutimos nessas rodas de conversa episódios de racismo, misoginia, cultura do estupro e outras formas de violências estruturais cotidianas, tais como os recorrentes ataques racistas sofridos por Vinicius Junior; de jogadores e treinadores de futebol acusados ou condenados por estupro (Daniel Alves, Robinho e Cuca); da agressão sexual perpetrada pelo presidente da Federação Espanhola de Futebol contra a jogadora espanhola Jenni Hermoso, pelo beijo forçado na cerimônia de premiação pelo título da Copa do Mundo e mesmo da leitura de trechos de capítulos do livro “Do futebol moderno aos futebóis transmodernos: a utopia da diversidade revolucionária”, organizado por Osmar Moreira de Souza Junior, Denis Prado e Ricardo Souza de Carvalho. A dialogicidade mais uma vez se revela como elemento constitutivo das relações na abordagem de temas da lógica externa e inclusive da interna, possibilitando a problematização de situações-limite como a interdição do futebol a pessoas LGBTQIA+ em contraposição a experiências que buscam dar visibilidade e legitimidade a esses futebóis, colocando o futebol hegemônico cis-heteronormativo em perspectiva como não mais que uma das possibilidades de apropriação do futebol e nunca a única (SOUZA JUNIOR et al., 2023).





Alinhando-se à perspectiva dialógica, adotamos como referencial teórico-metodológico a Pedagogia do Jogo (SCAGLIA, 2017; THIENGO, 2020) a partir da parceria didático-metodológica com a “Ginga: futebol com alegria”. Nesta perspectiva, o jogo é assumido não como manifestação, mas como um estado, uma condição de absorção que pressupõe uma disponibilidade e entrega plena à experiência. Este estado de jogo permite aos/às jogadores/as a liberdade de manifestação e ação e é limitado pelos pólos da frivolidade e êxtase. O jogo neste contexto caracteriza-se por quatro dimensões: o desafio, o desequilíbrio, a imprevisibilidade e a representação.

Considerando que a grande maioria das pessoas participantes do projeto possuíam experiências muito limitadas com a prática do futebol, sobretudo em virtude das violências que historicamente se reproduziram nessa prática social de forma a rejeitar esses corpos que não correspondiam ao enquadramento da masculinidade hegemônica, a estruturação das aulas pautadas pela Pedagogia do Jogo, partia de uma proposta conceitual de “letramento futebolístico”, por meio da apropriação de conceitos do ponto de vista discursivo e corporal.

Um dos primeiros conceitos abordados tanto nas rodas de conversa como nas vivências experienciadas pela turma diz respeito ao deslocamento da centralidade da habilidade técnica para as três dimensões da dinâmica do jogo: relação com a bola, estruturação do espaço e comunicação na ação (GARGANTA, 1998; DAOLIO, 2002). Verbalizar esses e outros princípios nas rodas de conversa, para que os/as participantes identificassem a importância de se comunicar com companheiros e adversários e buscassem ocupar de forma mais inteligente os espaços de jogo movimentando-se de acordo com outros princípios tais como linha de passe e centro de jogo, passaram a orientar a forma como se relacionavam com o jogo de futebol, conforme é possível apreender pela fala de um dos participantes:

[...] com o projeto pude voltar a sentir a maravilha que é pisar em quadra e correr atrás da bola. Para além disso, o projeto superou as minhas expectativas, não foi só um ambiente acolhedor, mas também possibilitou a formação de vínculos com pessoas de diferentes cursos, idades e vivências, que provavelmente eu não faria. Também possibilitou o aprendizado estratégico do futebol, algo que eu nunca tinha me deparado. O projeto, com toda certeza, me ajudou no meu fortalecimento como sujeito, pois me deu a oportunidade de me relacionar comigo mesmo e um espaço esportivo, em meio a um espaço que é social, depois de muito tempo. Adoro o projeto e sempre faço propaganda dele, é muito bom fazer parte desse time (Miguel) (SOUZA JUNIOR et al., 2023, p. 431).

Por tudo o que foi apresentado, é possível afirmar que a combinação da Pedagogia Dialógica com a Pedagogia do Jogo nos permite esperar a radicalidade democrática







anunciada na utopia do título do projeto Futebóis e diversidade. Aprender a jogar e aprender mais que futebóis em contextos democráticos, dialógicos, seguros e acolhedores conferem ao projeto uma identidade distinta dos imperativos dos marcadores de privilégio do futebol moderno, tais como a misoginia, o racismo, a LGBTQIA+fobia, o capacitismo, o elitismo etc.

Aprender a jogar futebol de forma inteligente e cooperativa, fazer amizades genuínas, respeitar e sentir-se respeitadas, acessar memórias e experiências prazerosas nos futebóis, são exemplos da radicalidade democrática dos processos educativos emergentes e decorrentes da prática social Futebóis e diversidade. A utopia ou o inédito viável dos futebóis para todos, todas e todes está em curso (SOUZA JUNIOR et al., 2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a discussão sobre o ensino, vivência e aprendizagem precisa ocupar um espaço maior nas pautas do futebol/futsal, buscando romper com modelos que têm alimentado a lógica inatista e excludente. Como fenômeno sociocultural, pertence a todos, todas e todes, pois cada pessoa deixa nele sua contribuição humana, se apropriando do jogo de sua maneira particular. Então, a prática pedagógica deverá estar comprometida com o sujeito, proporcionando um ambiente acolhedor e de entrega voluntária ao jogo (REVERDITO; COLLET; MACHADO, 2022).

Nesse ensaio, assumimos a centralidade que o ensino deve assumir para conferir sentido ao futebol/futsal; em seu sentido mais pleno, o futebol/futsal só tem sentido se for compartilhado com outrem. Como fenômeno sociocultural, carregado de saberes, conhecimentos e valores que foram produzidos ao longo da história da humanidade, cabe a responsabilidade e compromisso com uma prática pedagógica capaz de tornar o jogo possível para todos/as/es de forma dialógica e consciente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONFIM, Aira; GONZALES, Bernardo. Pós-hibernar: quando o futebol se desperta para uma pessoa transmasculina? In: SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira; PRADO, Denis; CARVALHO, Ricardo Souza. **Do futebol moderno aos futebóis transmodernos: a utopia da diversidade revolucionária**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2023.

CONTI, Leticia Ferreira. **A prática pedagógica e a aprendizagem profissional: percepção de professores/treinadores de atletismo dos jogos escolares de Mato Grosso**. 2022. 97f.





Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2022.

DAOLIO, Jocimar. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos-modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 10, n. 4, p. 99-104, 2002.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista sociedade e estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da educação física**, v. 25, p. 153-162, 2014.

GARGANTA, Julio. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos**. Porto, Portugal: Universidade do Porto, 1998.

GONZALES, Bernardo. "O lixo vai falar e numa boa". In: SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira; PRADO, Denis; CARVALHO, Ricardo Souza. **Do futebol moderno aos futebóis transmodernos: a utopia da diversidade revolucionária**. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2023.

GONZALES, Bernardo. **Um minuto de silêncio para tanto silenciamento: trajetórias esportivas transmasculinas**. Mídia Ninja. 2021. Disponível em: <<https://midianinja.org/bernardogonzales/um-minuto-de-silencio-para-tanto-silenciamento-trajetorias-esportivas-transmasculinas/>>. Acesso em: 07 out. 2023.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime., BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória, ES: UFES, 2012.

GUIMARÃES, Karen Letícia; BARREIRA, Júlia; GALATTI, Larissa Rafaela. "Ser mulher em um curso de futebol já é começar com um passo atrás": experiências das treinadoras em cursos da CBF Academy. **Movimento**, v. 29, p. 1-16, 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

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, 2015.

MARTINS, Mariana Zuaneti; SILVA, Bruna Saurin. Incorporar meninas nas aulas de esporte: pensando possíveis articulações entre os estudos de gênero e a pedagogia do esporte. **Pensar a prática**, v. 23, p. 1-23, 2020.





MEIER, Marianne. The value of female sporting role models. **Sport in society**, v. 18, n. 8, p. 968-982, 2015.

MOREIRA, Evando Carlos; REVERDITO, Riller Silva. **Estudos e pesquisas sobre futebol/futsal: da consciência filosófica à prática consciente**. Cáceres, MT: UNEMAT, 2023.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Na "periferia" da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola. **Pro-posições**, v. 25, p. 237-254, 2014.

OLIVER, Kimberly L.; HAMZEH, Manal; MCCAUGHTRY, Nate. Girly girls can play games/las niñas pueden jugar tambien: co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. **Journal of teaching in physical education**, v. 28, n. 1, p. 90-110, 2009.

OLIVER, Kimberly L.; KIRK, David. **Girls, gender and physical education: an activist approach**. Londres, Inglaterra: Routledge, 2015.

PASSERO, Julia Gravena e colaboradores. Futebol de mulheres liderado por homens: uma análise longitudinal dos cargos de comissão técnica e arbitragem. **Movimento**, v. 26, p. 1-18, 2020.

REVERDITO, Riller Silva; COLLET, Carine; MACHADO, João. Pedagogia do esporte: desafios e temas emergentes. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 2, p. 82-98, 2022.

SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, p. 27-38, S1A, 2017.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva. Perspectivas pedagógicas do esporte no século XXI. In: NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

SILVA, Bruna Saurin; MARTINS, Mariana Zuaneti. **O futebol e as meninas**. Recife, PE: IFPE, 2023a.

SILVA, Bruna Saurin; MARTINS, Mariana Zuaneti. Ensinando o esporte a partir do ponto de vista feminista: tensões da epistemologia feminista para a pedagogia do esporte. **Corpoconsciência**, v. 27, p. 1-16, 2023b.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira e colaboradores. **Futebóis, diversidade e dialogicidade: práticas sociais emergentes do projeto de extensão Academia ProFut - Do futebol moderno aos futebóis transmodernos: a utopia da diversidade revolucionária**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2023.

THIENGO, Carlos Rogério. **Ginga futebol com alegria: proposta pedagógica**. Bauru, SP: Autor, 2020.



**Dados do primeiro autor:**

Email: marianazuaneti@gmail.com

Endereço: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

Universidade Federal do Espírito Santo. Goiabeiras. CEP: 29075-910 - Vitória, ES – Brasil.

Recebido em: 20/12/2023

Aprovado em: 21/12/2023

**Como citar este artigo:**

MARTINS, Mariana Zuaneti; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de; REVERDITO, Riller Silva. Ensino, vivência e aprendizagem do futebol/futsal: emergência de uma prática pedagógica dialógica e consciente. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16881, p. 1-17, 2023.

**Apoio/Financiamento:**

Programa Academia e Futebol, Ministério do Esporte.





**COPA DO MUNDO DE FUTEBOL FEMININO 2023:  
POSTAGENS E INTERAÇÕES NA PÁGINA DE *INSTAGRAM* DO  
GE.GLOBO**

**WOMEN'S FOOTBALL WORLD CUP 2023:  
POSTS AND INTERACTIONS ON GE.GLOBO'S INSTAGRAM PAGE**

**MUNDIAL DE FÚTBOL FEMENINO 2023:  
PUBLICACIONES E INTERACCIONES EN LA PÁGINA DE INSTAGRAM  
DE GE.GLOBO**


**Wesley Marques da Silva**


<https://orcid.org/0000-0001-5399-9506> 

<http://lattes.cnpq.br/6375233921293920> 

Universidade do Estado de Minas Gerais (Ituiutaba, MG – Brasil)  
wesley.silva@uemg.br

**Alice de Freitas Prado**

<https://orcid.org/0009-0000-6066-6144> 

<http://lattes.cnpq.br/1727815068618572> 

Universidade do Estado de Minas Gerais (Ituiutaba, MG – Brasil)  
alice.1594852@discente.uemg.br

**Resumo**

Objetivou-se com esta pesquisa analisar o conteúdo das postagens da página de *Instagram* do *ge.globo* e os processos/dinâmicas de interações sociais, considerando suas representações culturais, sobre a Copa do Mundo Feminina 2023. Tratou-se de uma pesquisa de campo na linha qualitativa com base netnográfica. A coleta de dados foi realizada nos meses de julho e agosto, durante a realização do campeonato, tendo como suporte o diário de bordo e como técnica, a observação não participante. As análises tiveram como base a indução, por meio da interpretação hermenêutica e codificação analítica. Como resultados percebemos um maior número de postagens no *ge.globo*, comparado a última Copa Feminina, as quais geraram quatro categorias. Os comentários nas postagens trouxeram diálogos sobre política, sexismo, misoginia, machismo, desigualdade de gênero, estética, humor e representatividade feminina no futebol. Concluímos que há necessidade de um olhar mais diretivo sobre essas relações, que produzem sentido a modalidade.

**Palavras-chave:** Futebol Feminino; Copa do Mundo Feminina; *Instagram*.

**Abstract**

Hypertension is one of the main causes of death in Brazil and in the world. On the other side, studies suggest that yoga practice can be an interesting complementary strategy for the treatment of the disease. The aim of this study was to carry out a systematic review and meta-analysis on the effects of this practice on the blood pressure of people with hypertension. Two reviewers performed searches in Pubmed, Embase, Cochrane and LILACS databases. Randomized clinical trials that evaluated the effect of yoga on blood pressure in adult volunteers diagnosed with arterial hypertension were included. Random effects meta-analysis was conducted to determine the effect of yoga on blood pressure, using Stata software (version 16.0, StataCorp, College Station, Texas, USA). A total of 945 articles were found and, after verifying the eligibility criteria, 10 were included. Of these 10 studies, 8 reported a significant reduction in blood pressure levels after the yoga intervention period. Through meta-analysis, yoga physical training significantly reduced systolic blood pressure (MD = -7.28; 95% CI = -11.32; -3.23 mmHg) and diastolic blood pressure (MD = -4.81; 95% CI = -8.22; -1.40 mmHg) in people with hypertension. Yoga training is an effective treatment for arterial hypertension.

**Keywords:** Women's Football; Women's World Cup; Instagram.



## Resumen

La hipertensión es una de las principales causas de muerte en Brasil y en el mundo. Por otra parte, las investigaciones sugieren que practicar yoga puede ser una estrategia interesante para el tratamiento de la enfermedad. El objetivo de este estudio fue realizar una revisión sistemática y un metanálisis sobre los efectos de esta práctica en la presión arterial de personas con hipertensión. Dos revisores realizaron la búsqueda en las bases de datos Pubmed, Embase, Cochrane y LILACS. Se incluyeron ensayos controlados aleatorios que investigaron el efecto de la práctica de yoga sobre los niveles de presión arterial de voluntarios adultos con hipertensión. Se realizó un metanálisis de efectos aleatorios para determinar el efecto del yoga sobre la presión arterial, utilizando el software Stata (versión 16.0, StataCorp, College Station, Texas, EE.UU.). Se encontraron 945 artículos y, tras comprobar los criterios de elegibilidad, se incluyeron 10 estudios. De estos 10 estudios, 8 informaron de una reducción significativa de los niveles de presión arterial tras el periodo de intervención con yoga. Mediante el metanálisis, el entrenamiento físico con yoga redujo significativamente la presión arterial sistólica (DM = -7,28; IC del 95% = -11,32; -3,23 mmHg) y la presión arterial diastólica (DM = -4,81; IC del 95% = -8,22; -1,40 mmHg) en personas con hipertensión. La práctica del yoga es eficaz para reducir la presión arterial en personas con hipertensión.

**Palabras clave:** Fútbol Femenino; Copa Mundial Femenina; Instagram.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo foi fruto de iniciação científica vinculada ao curso de Educação Física, da Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG/Ituiutaba, pelo edital PAPq 11/2022. A tecnologia contemporânea ampliou o processo de interação e comunicação entre torcedor e mídia, e essa sociabilidade quando relacionada ao futebol pode trazer novas significações a este fenômeno. DaMatta (1982) afirma que o futebol praticado, vivido, discutido e teorizado no Brasil é uma maneira pela qual a sociedade brasileira fala e se apresenta.

A representatividade cultural de entendimento dessas interações no espaço virtual como novo lócus, são essenciais para perceber como o ser humano tem vivenciado essa nova realidade e lidado com as amarras sociais, principalmente quando falamos do Futebol Feminino, que buscou e busca seu espaço frente as coerções sociais. Nesse sentido esta pesquisa buscou analisar o conteúdo das postagens da página de *Instagram* do *ge.globo* e os processos/dinâmicas de interações sociais, considerando suas representações culturais, sobre a Copa do Mundo feminina 2023.

A escolha pela página de *Instagram* do *ge.globo*, vincula-se por ser representada pela emissora oficial que transmitiu a Copa do Mundo de Futebol Feminino 2023, em TV aberta. Espera-se que o diálogo aqui permeado, seja suporte para discussões das relações entre Futebol Feminino e virtualidade, auxiliando em futuros debates temáticos sobre como as interações em espaços virtuais influenciam nos sentidos das manifestações culturais relacionadas a esse fenômeno.





## REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil é comum vermos em ruas, sujeitos vivenciando seu lazer por meio do futebol, sendo o chinelo ou pedras, responsáveis por representar os gols oficialmente. A prática diversificada em contexto nacional se faz presente entre crianças, jovens e adultos, seja por meio do espaço citado, ou em quadras, parques, e ou, espaços privados.

Segundo Bracht (2005, p.66), o futebol esteve situado historicamente como “[...] atividade de elite num primeiro momento, apropriado, ressignificado e ressemantizado pelas camadas populares num segundo, e reapropriado num terceiro, transformando-se num símbolo nacional”. Assim podendo ser entendido entre duas tensões, a dominação e a resistência, ou ainda como salienta o autor por meio da ambiguidade. São essas tensões que podem ditar o processo de significação e ressignificação, visto que, quando tratamos o futebol pelo seu caráter de espetáculo ele acentua sua afinidade com os meios de comunicação de massa.

Entender o futebol a partir da cultura de massa, “massa média”, requer segundo Eco (1984) não o tratar pelo viés positivo e nem negativo, mas, como fundamental a nossa realidade, e, portanto, não podendo ser ignorado. O autor divide a cultura de massa em três níveis, a saber: a alta cultura de massa, a de nível médio e a baixa cultura. O futebol no Brasil, pode ser uma variável de mescla entre os diferentes níveis de cultura, por sua mobilidade democrática e entretenimento, seja virtualmente por múltiplas telas ou presencial em estádios.

A respeito das interpretações passíveis sobre a mídia, Eco (1984) chama atenção para duas visões opostas, a dos apocalípticos, com visão alienante e conservadora, responsáveis pela reprodução da cultura e dominação das massas, e a outra seria a dos integrados, que entendem a mídia como um espaço de acesso a todos os bens culturais sem a devida consciência.

Ao mesmo tempo Betti (1998, p. 83) salienta que “[...] o espectador de uma imagem não é totalmente passivo, ele ativa códigos culturais para interpretar o que vê, mobiliza o simbólico e a imaginação. Entre a intenção de quem veicula a imagem, e o efeito que ela produz, existe o espectador”. Sobre os consumos culturais, Rivoltella (2005) salienta que o sujeito contemporâneo parece ser capaz de escolher sua dieta midiática, resultante de um uso mais personalizado e deslocalizado das mídias, onde a ideia de massificação de consumo não se torna atual, e a casa deixa de ser o local principal de consumo midiático, que passa a ser por meio da utilização de ferramentas móveis.





A construção ideológica de alienação ou criticidade do espectador sobre o fenômeno poderá ser inferida por fatores midiáticos, tais como: Como noticiar? Em qual momento? Com qual destaque? Sobre a forma como ocorre a cobertura da notícia, McCombs (2008) chama atenção para o processo de agendamento, onde os principais elementos a serem percebidos são os efeitos, ou seja, há influência entre a informação disponibilizada pela mídia e a agenda pública, nesse sentido os temas mais destacados se tornam mais importantes.

O agendamento, portanto, é um processo relacional entre agenda midiática e social, onde são pautados temas e assuntos de interesse midiático balizados pela esfera social. Nesse interim, a midiatização do esporte pode agregar novos públicos, capturando futuros consumidores e praticantes, principalmente quando falamos do futebol destinado a mulheres, que sofreu e sofre até os dias atuais, preconceitos relacionados a feminilidade, a erotização do corpo e a sexualidade.

Ao longo do tempo, as mulheres foram se inserindo em esportes considerados mais violentos, e entre esses esportes estava o futebol, proibido de ser praticado, devido a um decreto publicado durante a ditadura militar (DARIDO, 2002). Conforme Goellner (2005, p. 146) “[...] a participação das mulheres no futebol representava uma transgressão ao hegemonicamente aceito como constitutivo da identidade feminina que tinha na imagem da mãe, grande aceitabilidade”.

Apenas na década de 1980 que o Futebol Feminino passou a ser institucionalizado, com o surgimento de ligas e campeonatos voltados a seu público. Foi a partir daí que a modalidade começou a crescer no país, principalmente pelo clube carioca Radar, que despontou como a maior instituição feminina no Brasil, ganhando vários títulos durante 8 anos, até que houve um significativo declínio do clube e do Futebol Feminino no país.

Contemporaneamente, a crescente participação da mulher em territórios legitimamente considerados como masculinos, tem revelado uma nova dinâmica social caracterizada, especialmente, pela redução, mesmo que mínima, das diferenças entre os gêneros. A Confederação Internacional de Futebol (FIFA), disponibilizou competições que visavam a participação do gênero feminino no futebol, a saber: Copa do Mundo de Futebol Feminino e participação da modalidade nas Olimpíadas. Ainda assim, as mulheres enfrentam resistências e preconceitos em relação a prática do futebol, por uma sociedade culturalmente machista e sexista.







Um marco histórico foi a obrigatoriedade da criação de equipes femininas no Brasil, por equipes masculinas que participam da Libertadores (campeonato interclubes a nível Sulamericano). Isso acabou por dar uma guinada na modalidade no Continente, sendo que no país, foi criado o Campeonato Brasileiro Feminino em duas divisões, a Copa do Brasil e os Campeonatos Estaduais, além da representação na Libertadores feminina. Por fim, no ano de 2023, tivemos em TV aberta, a transmissão da Copa do Mundo de Futebol Feminino. Essa crescente da modalidade justifica o objeto aqui pesquisado, na busca do entendimento de como a modalidade está sendo significada no *Instagram* por meio de postagens e interações sociais.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa, teve como base a linha qualitativa que trabalha com o “[...] universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p.22). Caracterizou-se pelo enfoque netnográfico (KOZINETS, 2014), tipo de pesquisa contemporânea que inclui o uso da internet como base para o lócus observacional participante do trabalho de campo online. Tendo como base as comunicações em rede para tentar entender representações culturais por meio do relativismo cultural.

Para coleta tivemos como lócus o *Instagram* do *ge.globo*, página oficial da emissora responsável pela transmissão da Copa do Mundo Feminina 2023, os dados foram coletados no meses de julho e agosto, junto ao acontecimento do campeonato supramencionado, respeitando o cronograma a ser desenvolvido na pesquisa. Empregou-se a técnica do diário de bordo, onde foram realizadas anotações de campo, sobre todos as postagens e comentários presentes na página, proporcionando assim impressões e contemplações que ao longo da pesquisa poderiam se perder, essa técnica nos permitiu coletar dados de forma síncrona e assíncrona e sistematizar os dados sobre o recorte saturado de dados explanado na pesquisa.

Escrever notas de campo e arquivar fatos no instante em que se usufrui das experiências sociais online interativas é importante porque esses processos de aprendizagem, socialização e aculturação são sutis e nossas recordações deles rapidamente se diluem. Utilizaremos a técnica de observação não participante, neste tipo de pesquisa existe “[...] uma presença oculta em relação ao sujeito observado” (BAZTÁN; MARTINS, 2014, p. 28).





As análises tiveram como base a indução “[...] forma de raciocínio lógico em que observações individuais são construídas a fim de fazer afirmações mais gerais sobre um fenômeno” (KOZINETS, 2014, p. 114). Foram utilizados dois processos analíticos de dados, a saber: codificação analítica e interpretação hermenêutica, buscando explicar e compreender, decompondo e remontando os dados coletados (KOZINETS, 2014).

## RESULTADOS

A partir da coleta de dados foi possível observar que durante os 32 dias de jogos na Copa do Mundo Feminino, houve um total de 1394 publicações na página do *ge.globo*, incluindo o *feed* (permanente) e o *story* (disponível por 24 horas). Destes, apenas 187, eram a respeito do maior campeonato oficial entre mulheres que jogam futebol, sendo 175 permanentes e 12 *story*, equivalente a uma média de 13,41 % das postagens totais.

Os dias com maiores números de postagens, tratam da abertura, no dia 20 de julho, nos dias de jogos da seleção brasileira, respectivamente 24 de julho, 29 de julho e 02 de agosto e na final do campeonato, dia 20 de agosto, conforme (tabela 1). Nesse sentido percebemos que houve impacto sobre as postagens por conta da desclassificação do Brasil na fase de grupos da Copa do Mundo Feminina 2023.

**Tabela 1** – Propagação de postagens da página do *ge.globo*

<b>Dia</b>	<b>Total de postagens da página do <i>ge.globo</i></b>	<b>Postagens sobre o futebol feminino na <i>ge.globo</i></b>
20/julho	44	10
21/julho	46	7
22/julho	44	6
23/julho	38	8
24/julho	52	18
25/julho	48	8
26/julho	42	8
27/julho	48	9
28/ julho	44	8
29/julho	60	14
30/julho	46	7
31/julho	56	9
01/agosto	64	9
02/agosto	45	12
03/agosto	45	9
04/agosto	44	0
05/agosto	35	2





06/agosto	49	5
07/agosto	41	5
08/agosto	38	5
09/agosto	41	1
10/agosto	43	1
11/agosto	48	2
12/agosto	37	3
13/agosto	34	0
14/agosto	32	1
15/agosto	42	3
16/agosto	33	2
17/agosto	31	0
18/agosto	39	1
19/agosto	44	3
20/agosto	41	11
<b>Total</b>	<b>1394</b>	<b>187</b>

**Fonte:** construção dos autores.

Em comparação a edição anterior realizada no ano de 2019, sobre postagens na página do *globoesporte.com*, Lourenço e colaboradores (2022) obteve 164 postagens, no significativo, esta edição marca maior interação entre a emissora oficial do evento e o público, com 187 postagens. Isso talvez possa ser justificado pelo atual mercado que envolve o Futebol Feminino no Brasil, com transmissões em TV aberta de jogos que envolvam a modalidade em campeonatos nacionais e internacionais, a saber: copa do brasil, brasileirão e copa libertadores.

O Futebol Feminino tornou-se um produto rentável e que gera monetização aos patrocinadores e setores midiáticos de divulgação, haja vista a final do atual campeonato nacional, o brasileirão 2023, vencido pelo Sport Clube Corinthians Paulista, frente a equipe da Ferroviária. Na supramencionada partida houve quebra de recorde de público na América do Sul e de renda, ao mesmo tempo há um abismo entre a premiação oferecida pela Confederação Brasileira de Futebol – CBF, para o futebol masculino frente ao feminino.

Ainda sobre as postagens, as mesmas foram organizadas por categorias a partir de suas propagações, originando o total de quatro, a saber: Futebol e seleções; Futebol e curiosidades; Futebol e entrevistas e Futebol e humor, ver (tabela 2). As categorias foram classificadas a partir das identificações e sentidos obtidos pelos pesquisadores por meio do conteúdo que a mesma trazia e também os diálogos gerados na página do *ge.globo*.



**Tabela 2** – Categorias e propagação de postagens na página do *ge.globo*

<b>Categoria</b>	<b>Julho</b>	<b>Agosto</b>	<b>Qtd</b>	<b>% total</b>
<b>Futebol e seleções</b>	62	40	102	54,54%
<b>Futebol e curiosidades</b>	32	24	56	29,95%
<b>Futebol e entrevistas</b>	13	14	27	14,44%
<b>Futebol e humor</b>	2	-	2	1,07%
<b>Total geral</b>	109	78	187	100%

**Fonte:** construção dos autores.

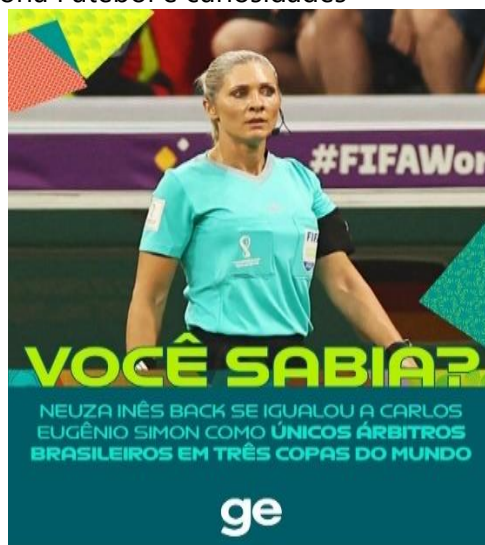
A categoria que sobressaiu foi a Futebol e seleções, com 102 postagens totais, o que representa 54,54% do total. Esta categoria engloba gols marcados, placares de jogo, resultados do dia, seleções classificadas, atletas penalizadas e chamadas para jogos do Brasil. Futebol e curiosidades é a segunda categoria com maior número de postagens, sendo 56 ao todo, ou 29,95%, estas se deram por foto de gols, comemorações, recordes, peculiaridades de jogadoras e títulos ganhos. Futebol e entrevistas, contemplou 27 publicações, essas trataram de recortes de entrevistas das técnicas/técnicos e jogadoras. Por fim, a categoria Futebol e humor englobou descontrações em estádios da Copa do Mundo Feminina. A seguir são apresentados exemplos de postagens que serviram de modelo para categorização (Figuras 1 a 4).

**Figura 1** – Postagem categoria Futebol e seleções

**Fonte:** [Comemoraaaaaa, Ary!](#) 🥳🥳🥳🥳 #ge #CopadoMundo #seleçãobrasileira #foto 📷: [Getty Images | Instagram](#)



**Figura 2** – Postagem categoria Futebol e curiosidades



**Fonte:** [Quem disse que não teve Brasil no primeiro dia de Copa? 🇧🇷 Única brasileira na história a entrar em campo em Copas do Mundo masculina e fe... | Instagram](#)

**Figura 3** – Postagem categoria Futebol e entrevistas



**Fonte:** [A goleia Spencer, que não sofreu gols nos três jogos disputados na primeira fase, lembrou a crise com a federação de futebol do país após a... | Instagram](#)



**Figura 4** – Postagem categoria Futebol e humor



**Fonte:** [Simplesmente a faixa "Cavimara é melhor que canguru" passando pela sua timeline](#) 🤔🤔🤔 #ge #CopadoMundo #seleçãobrasileira #foto | *Instagram*

As postagens foram marcadas por diversos comentários, dentre eles alguns criticavam a forma de divulgação do campeonato pela emissora, seja por não transmitir todos os jogos; não divulgar os melhores momentos e nem ao menos publicar vídeos dos gols da nossa seleção em alguns espaços midiáticos possíveis (ver figuras 5 e 6).

**Figura 5** – Comentários na página do *ge.globo*

@vphael a propria globo que tanto prega futebol femenino não coloca nem no ig nem no youtube os melhores momentos mas coloca athetico paranaense ganhando do flamengo sub 20 kkkkk  
Responder Ver tradução

**Fonte:** [Futsal -> Futebol 🤝🏆📺📺 Em levantamento feito pela própria CBFS a pedido do ge, a entidade descobriu as fichas das jogadoras no tempo em... | \*Instagram\*](#)

**Figura 6** – Comentários na página do *ge.globo*

A @ge.globo não vai passar nenhum jogo ?  
Fora logico da Seleção.pq não é possível...  
transmitem os jogos da Copa do Mundo masculina e feminina nada ?  
Responder Ver tradução

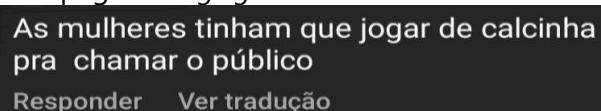
**Fonte:** [Uma das anfitriãs da Copa do Mundo Feminina, a Austrália estreou com vitória sobre a Irlanda, por 1 a 0. Steph Catley marcou o gol em... | \*Instagram\*](#)





Outros comentários acabaram por reforçar o machismo estrutural, difundindo pensamentos retrógrados, enaltecendo apenas a beleza das jogadoras, enaltecendo seus corpos e não sua habilidade na modalidade, além de falas que ressaltavam que era em tempo de as jogadoras retornarem para casa e cuidarem dos afazeres domésticos (ver figuras 07, 08 e 09). Esse tipo de pensamento misógino deve ser combatido, seja por meio de diálogos que se relacionem ao futebol ou em outros contextos sociais.

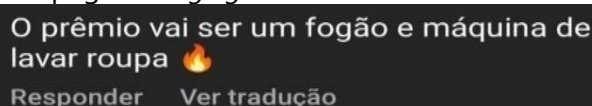
**Figura 7** – Comentários na página do *ge.globo*



As mulheres tinham que jogar de calcinha pra chamar o público  
Responder Ver tradução

**Fonte:** [A Copa do Mundo Feminina de 2023 começou com um resultado surpreendente. A anfitriã Nova Zelândia bateu a Noruega por 1 a 0 e conquistou... | Instagram](#)

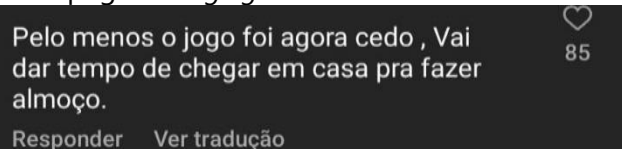
**Figura 8** – Comentários na página do *ge.globo*



O prêmio vai ser um fogão e máquina de lavar roupa 🔥  
Responder Ver tradução

**Fonte:** [A CAMPEÃ DO MUNDO! 🏆👏 A Espanha conquista a Copa do Mundo feminina 2023 contra a Inglaterra por 1 a 0, com gol de Olga Carmona! Histórico!... | Instagram](#)

**Figura 9** – Comentários na página do *ge.globo*



Pelo menos o jogo foi agora cedo, Vai dar tempo de chegar em casa pra fazer almoço. ❤️ 85  
Responder Ver tradução

**Fonte:** [Valeu, Brasil! 💕💕 #ge #futebol #copadomundo 📷 Getty Images \\*contém texto alternativo | Instagram](#)

Goellner (2005) salienta que em esportes majoritariamente masculinos, são recorrentes a apologia a beleza e feminilidade das atletas, principalmente nos considerados violentos ou prejudiciais a esta suposta natureza feminina. Esse pensamento engessado, é expresso por vários dos seguidores, ao ignorarem postagens relativas ao desempenho das jogadoras atuantes, para enaltecer apenas a beleza das mesmas. Em postagem sobre a seleção brasileira, um seguidor da página do *ge.globo* compara a beleza das jogadoras brasileiras a jogadora inglesa Alisha Lehman (ver figura 10 e 11).



**Figura 10** – Postagem na página do *ge.globo*



**Fonte:** 🙌🙌🙌🙌 [Nunca antes a Seleção Brasileira feminina contou com tantos profissionais para a disputa de uma Copa do Mundo. Trata-se da maior... | Instagram](#)

**Figura 11** – Comentários na página do *ge.globo*

Tropinha dos que acham que a Alisha Lehmann é perfeita de mais 🙌  
Responder Ver tradução

**Fonte:** 🙌🙌🙌🙌 [Nunca antes a Seleção Brasileira feminina contou com tantos profissionais para a disputa de uma Copa do Mundo. Trata-se da maior... | Instagram](#)

A presença feminina no esporte, não é criticada apenas quando se trata da participação ativa em campo, muitos criticavam a narradora, dizendo até para deixá-la apenas nos jogos femininos, e ou, dar férias a mesma (figura 12). Para além, foram criticadas a interação entre o torcedor, no caso o feminino e as situações que envolviam os jogos selecionáveis (figura 13).





**Figura 12** – Comentários na página do *ge.globo*

Nenhuma surpresa mas só em ficar livre dessa Renata Silveira narrando já tem o lado positivo

Responder Ver tradução

**Fonte:** [O Brasil voltou a ser eliminado na fase de grupos da Copa do Mundo Feminina depois de 28 anos. A queda precoce veio depois do empate por... | Instagram](#)

**Figura 13** – Comentários na página do *ge.globo*

Porque não estou ouvindo fogos nas comemorações dos gols? Nem as mulheres gritando em suas casas ou ajudando a enfeitar as ruas ?

Responder Ver tradução

**Fonte:** [A RAINHA TÁ EM CAMPO! 👑👑👑 Marta começa oficialmente a sexta Copa do Mundo de sua carreira! Ela bem podia deixar um golzinho, hein... 😞... | Instagram](#)

Considera-se as manifestações de opiniões não apenas fruto do próprio indivíduo, mas também a junção do meio ao qual o mesmo está inserido. Sendo possível observar críticas as jogadoras se maquiarem; ao posicionamento político; dançarem em momentos prévios a competição; reclamarem quanto ao trato do técnico ou a sua condição técnica atual. Associando tais comportamentos ao motivo pelos quais as mesmas não merecem o reconhecimento que é dado aos praticantes da modalidade, na categoria masculina (figuras 14, 15, 16, 17 e 18).

**Figura 14** – Comentários na página do *ge.globo*

Quando a "seleção" feminina estreia? Não vejo a hora de ver a Marta de batom

Responder Ver tradução

**Fonte:** [🇵🇹 A Espanha já garantiu vaga na final da Copa do Mundo! Qual será a outra seleção? Austrália ou Inglaterra? Deixe seu palpite e sua... | Instagram](#)

**Figura 15** – Comentários na página do *ge.globo*

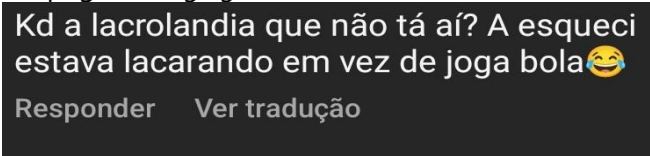
O técnico da Espanha tá de parabéns, tirou a melhor jogadora da atualidade e pôs a Paralluelo de 19 anos pra vencer o jogo, já a seleção brasileira tava achando que a múmi4 da Marta ia ser a grande jogadora do time 😂😂😂😂

Responder Ver tradução

**Fonte:** [🇵🇹 A Espanha já garantiu vaga na final da Copa do Mundo! Qual será a outra seleção? Austrália ou Inglaterra? Deixe seu palpite e sua... | Instagram](#)



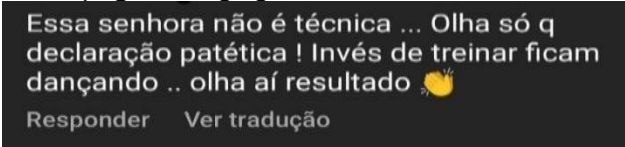
**Figura 16** – Comentários na página do *ge.globo*



Kd a lacrolandia que não tá aí? A esqueci estava lacarando em vez de joga bola 😊  
Responder Ver tradução

**Fonte:** [👉 A Espanha já garantiu vaga na final da Copa do Mundo! Qual será a outra seleção? Austrália ou Inglaterra? Deixe seu palpite e sua... | Instagram](#)

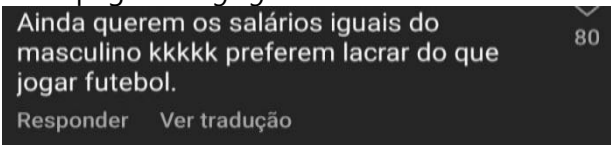
**Figura 17** – Comentários na página do *ge.globo*



Essa senhora não é técnica ... Olha só q declaração patética ! Invés de treinar ficam dançando .. olha aí resultado 🙄  
Responder Ver tradução

**Fonte:** [A técnica Pia Sundhage assumiu a responsabilidade pelo início ruim do Brasil a derrota para a França. E aí, concorda? #seleção #brasil... | Instagram](#)

**Figura 18** – Comentários na página do *ge.globo*



Ainda querem os salários iguais do masculino kkkkk preferem lacrar do que jogar futebol.  
Responder Ver tradução

**Fonte:** [Hoje não deu para o Brasil... 🙄 A seleção francesa saiu com a vitória na segunda rodada da Copa do Mundo #ge #futebol #copadomundo... | Instagram](#)

Muitas das publicações permanentes tiveram seus comentários censurados por obter conteúdo sensível, muitos eram irônicos a respeito do salário e a qualidade das atletas. Diversos traziam que não era de interesse, ou que deveriam contratar uma mulher transgênero para que obtivessem o título (figuras 19, 20, 21). Entretanto, tinham comentários de apoio, lembrando que a Marta possui inúmeros títulos, e mesmo sem a Copa do Mundo Feminina, merece enaltecimento (figura 22).

**Figura 19** – Comentários na página do *ge.globo*



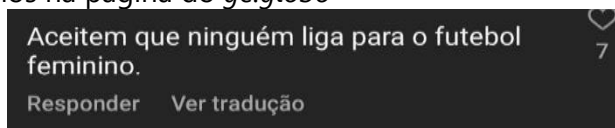
Ver comentários ocultos

Esses comentários foram ocultos porque podem ser enganosos, ofensivos ou spam. As pessoas ainda podem tocar na tela para vê-los.

**Fonte:** [Precisa ter calma no começo! 🗳️ Em exclusiva com o \*ge.globo\*, a zagueira Mônica falou sobre como sua experiência pode ajudar o Brasil... | Instagram](#)

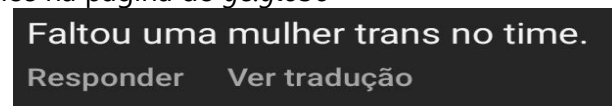


**Figura 20** – Comentários na página do *ge.globo*



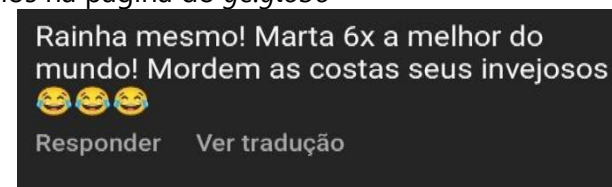
**Fonte:** [Precisa ter calma no começo! Em exclusiva com o \*ge.globo\*, a zagueira Mônica falou sobre como sua experiência pode ajudar o Brasil... | Instagram](#)

**Figura 21** – Comentários na página do *ge.globo*



**Fonte:** [O Brasil voltou a ser eliminado na fase de grupos da Copa do Mundo Feminina depois de 28 anos. A queda precoce veio depois do empate por... | Instagram](#)

**Figura 22** – Comentários na página do *ge.globo*



**Fonte:** [A RAINHA TÁ EM CAMPO! Marta começa oficialmente a sexta Copa do Mundo de sua carreira! Ela bem podia deixar um golzinho, hein... ... | Instagram](#)

A página analisada fez publicações a respeito da Copa do Mundo Feminina, trazendo falas de Marta sobre representatividade (figura 23), e sobre o fortalecimento da modalidade, importantes para visibilidade do esporte no Brasil.

**Figura 23** – Comentários na página do *ge.globo*



**Fonte:** [Agora temos referências Marta chorou ao comentar sobre o seu papel na evolução do futebol feminino mundial Sempre sendo a rainha! #ge ... | Instagram](#)





Na página de *Instagram* do *ge.globo* estiveram presentes diálogos velados ou não a partir de postagens, sobre assuntos que compõem a estrutura social relacionados ao Futebol Feminino. Com efeito, chama-se atenção que as postagens, e ou comentários nas mesmas, trouxeram diálogos que poderiam ser adormecidos, colocando em evidência questões de interesse social tais como política, sexismo, misoginia, machismo, desigualdade de gênero, estética, humor e representatividade feminina no futebol.

## CONCLUSÃO

O Futebol Feminino vem ano após ano ganhando espaço público e reconhecimento dentro do meio esportivo. Mesmo que haja preconceitos a serem quebrados e questões socioculturais a serem melhoradas, houve avanços. Impreterivelmente, dialogar sobre as nuances que envolvem o principal campeonato do gênero feminino, são importantes para formação crítica do sujeito que interagi com as mídias.

O agendamento (MCCOMBS, 2008), na página de *Instagram* do *ge.globo*, por meio das postagens, tiveram teor meramente informativo, deixando para as interações geradas, pautas necessárias ao crescimento da modalidade no país, e na forma de se pensar as relações produzindo sentido a modalidade. As quatro categorias presentes na página não dialogaram com as temáticas presentes nos comentários, assim o espectador da imagem, ativou códigos culturais (BETTI, 1998) que potencializaram comentários em sua maioria pejorativos. Admite-se de saída a necessidade de novas pesquisas que vislumbre com mais acurácia, os comentários que veiculam, em geral, são encaminhados por qual tipo específico de emissor? E quais são as normas legais para censurar ou coibir determinados comentários? São questões que certamente podem vir a contribuir para ampliar e consolidar os estudos desta área.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZTÁN, Ángel Aguirre; MARTINS, J. Clerton. **A pesquisa qualitativa de enfoque etnográfico**. Coimbra, Portugal: Design gráfico e paginação, 2014.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed, Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

BETTI, Mauro. Mídia e educação: análise da relação dos meios de comunicação de massa com a educação física e os esportes. SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE, 1. 1998. **Anais...** Santa Maria, RS: UFSM, 1998.





DAMATTA, Roberto. Esporte na sociedade: um ensaio sobre o futebol brasileiro. In: DAMATTA, Roberto (Org.). **Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

DARIDO, Suraya Cristina. Futebol feminino no Brasil: do seu início à prática pedagógica. **Motriz**, v. 8, n. 2, p. 1-7, 2002.

ECO, Umberto. A falação esportiva. In: ECO, Umberto. **Viagem na irrealidade cotidiana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

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, 2005.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

LOURENÇO, Otávio Bonjiovane e colaboradores. A cobertura jornalística das copas de 2019 no Globoesporte.com: indícios da midiaticização do futebol de mulheres. **Revista brasileira ciências do esporte**, v. 44, p. 1-8, 2022.

McCOMBS, Maxwell. Um panorama da teoria do agendamento, 35 anos depois de sua formulação. Entrevista concedida a José Afonso da Silva Junior, Pedro Paulo Procópio, Mônica dos Santos Melo. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 31, n. 2, p. 205-221, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Formar a competência midiática: novas formas de consumo e perspectivas educativas. **Comunicar**, n. 25, p. 1-8, 2005.

#### **Dados do primeiro autor:**

Email: wesley.silva@uemg.br

Endereço: Universidade do Estado de Minas Gerais, Rua Vereador Geraldo Moisés da Silva, s/n, Ituiutaba, MG, CEP: 38302-192, Brasil.

Recebido em: 09/10/2023

Aprovado em: 19/11/2023

#### **Como citar este artigo:**

SILVA, Wesley Marques da; PRADO, Alice de Freitas. Copa do mundo de futebol feminino 2023: postagens e interações na página de instagram do ge.globo. **Corpoconsciência**, v. 27, e16420, p. 1-17, 2023.





**A INICIAÇÃO AO FUTSAL DE MULHERES ADULTAS:  
CONSTRUINDO COLETIVAMENTE UM ESPAÇO SEGURO PARA A  
APRENDIZAGEM**

**ADULT WOMEN'S INITIATION TO FUTSAL:  
COLLECTIVELY BUILDING A SAFE SPACE FOR LEARNING**

**LA INICIACIÓN DE MUJERES ADULTAS AL FUTSAL:  
CONSTRUYENDO COLECTIVAMENTE UN ESPACIO SEGURO PARA EL  
APRENDIZAJE**


**Mariana Zuaneti Martins**


<https://orcid.org/0000-0003-0926-7302> 

<http://lattes.cnpq.br/7281518704205888> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)  
marianazuaneti@gmail.com


**Bruna Saurin Silva**


<http://orcid.org/0000-0001-6556-0111> 

<http://lattes.cnpq.br/7969399168733565> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)  
bruna.saurin@gmail.com

**Maria Paula Louzada Mion**

<https://orcid.org/0000-0002-8501-4465> 

<http://lattes.cnpq.br/3973221411859355> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)  
mpufes@gmail.com

**Resumo**

Essa pesquisa trata-se de um estudo de caso, que busca compreender as experiências das mulheres que estão no período de iniciação esportiva no futsal na idade adulta. Esse estudo é realizado no contexto do Programa Academia e Futebol, da Secretaria Nacional de Futebol e Direitos do Torcedor. Para a produção de dados utilizamos as observações realizadas durante as sessões de treino; os artefatos produzidos nesses espaços; os registros das reuniões de planejamento e avaliação da intervenção. O recorte temporal é de 2022 a 2023, resultando em aproximadamente 70 sessões de treino. Como resultados, descrevemos o perfil das participantes do projeto; a proposta metodológica que estrutura as sessões de treinamento; e, por fim, os relatos das mulheres sobre a participação e engajamento no projeto, bem como os desafios enfrentados ao longo dos treinos.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Esporte, Esporte, Gênero, Iniciação Esportiva Tardia.

**Abstract**

This research is a case study, in which we seek to understand the experiences of women who are in the period of learn to train futsal in adulthood. The study was carried out in the context of the Programa Academia e Futebol, da Secretaria Nacional de Futebol e Direitos do Torcedor. To produce the data, we used the observations made during training sessions, the artifacts produced in these spaces and the records of the intervention's planning and evaluation meetings. The time frame is from 2022 to 2023, resulting in approximately 70 training sessions. As results, we describe the profile of the project participants; the methodological proposal that structures the training sessions; and, finally, the women's accounts of their participation and engagement in the project, as well as the challenges they faced during the training sessions.

**Keywords:** Spots Pedagogy, Sport, Gender, Late Sports Initiation.



## Resumen

Esta investigación es un estudio de caso, que busca comprender las experiencias de mujeres que se encuentran en el período de iniciación al deporte de fútbol en la edad adulta. El estudio se llevó a cabo en el contexto Programa Academia e Futebol, da Secretaria Nacional de Futebol e Direitos do Torcedor. Para producir los datos, se utilizaron las observaciones realizadas durante los entrenamientos, los artefactos producidos en estos espacios y las actas de las reuniones de planificación y evaluación de la intervención. El marco temporal es de 2022 a 2023, lo que resulta en aproximadamente 70 sesiones de entrenamiento. Como resultados, describimos el perfil de las participantes del proyecto; la propuesta metodológica que estructura las sesiones de formación; y, finalmente, los informes de las mujeres sobre la participación y el compromiso en el proyecto, así como los desafíos enfrentados a lo largo de los entrenamientos.

**Palabras clave:** Pedagogia del Deporte, Deporte, Genero, Iniciación Deportiva Tardia.

## INTRODUÇÃO

Quando se trata do futebol ou do futsal, no Brasil, é relevante considerar a influência das questões de gênero que oportunizam ou dificultam o envolvimento com o esporte. Historicamente, o esporte tem sido dominado por homens, levando a desigualdades na representação e na promoção das mulheres nessa modalidade esportiva. De acordo com Altmann (1998), as relações de gênero produzem, em emaranhado com outros fatores, como força e habilidade, uma trama de exclusões e negociações no âmbito das práticas esportivas. Por exemplo, os dados resumidos no Relatório do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento humano do Brasil, de 2017, mostram que homens têm uma chance 28,4% maior que as mulheres de serem ativos (PNUD, 2017).

Quando observamos a participação esportiva de mulheres e homens, de acordo com os dados da PNAD (2015), enquanto 30% dos homens afirmam ter praticado algum tipo de atividade física nos 365 dias que antecederam a pesquisa, cerca de 17% das mulheres o fizeram. Quando falamos do futebol e do futsal especificamente, enquanto 57% dos homens escolheram esse esporte como atividade praticada, menos de 6% das mulheres o fizeram. Deste modo, os homens representam 94% de quem joga futebol ou futsal no Brasil (MARTINS et al., 2021).

Considerando ainda que os gostos e os hábitos relacionados à prática esportiva na vida adulta estão associados aos desenvolvidos na nossa infância e adolescência, ao observarmos a participação das meninas nas aulas de educação física, percebemos que esse cenário não está mudando. Segundo os dados da PENSE de 2019, mais da metade das meninas do ensino fundamental e médio do Brasil afirmaram ter 5 minutos ou menos de prática efetiva por semana nas aulas (MARTINS et al., 2022). Deste modo, percebemos que ainda estamos





diante das possibilidades de minimização das desigualdades no acesso e permanência no esporte durante a infância e adolescência.

No entanto, o cenário atual tem sido otimista, pois nos últimos anos, houve um aumento notável na participação e no desenvolvimento das mulheres no futebol. Os campeonatos nacionais e a Copa do mundo começaram a ser exibidos na televisão aberta e os times tradicionais do futebol criaram equipes de mulheres. Com isso, o interesse de meninas e mulheres pela prática do futebol cresceu, o que destaca a necessidade de discutir e abordar as questões de gênero no contexto das práticas pedagógicas.

Ao considerarmos que a mediação pedagógica do esporte deve ter como ponto de partida quem são as pessoas que jogam, qual é o cenário em que essa prática se desenvolve e quais são os significados que o esporte tem para tais pessoas (REVERDITO; SCAGLIA, 2009; PAES et al., 2009; GALATTI et al., 2014), é necessário ter em vista que as diferenças culturais nas oportunidades de engajamento com o futebol e o futsal vão interferir na forma pela qual a maioria das meninas e mulheres entram em contato com a modalidade (MARTINS; SILVA, 2020). Ainda, o crescimento da visibilidade do futebol de mulheres no Brasil tem chamado a atenção para a prática não apenas de meninas e jovens garotas, mas de mulheres adultas que durante a infância não tiveram oportunidade sequer de experimentar esse esporte. Deste modo, torna-se ainda mais importante uma mediação que considere as pessoas que se envolvem como centro do processo de ensino aprendizagem e vivência desse esporte, sobretudo do futsal, que é mais acessível, já que demanda uma menor quantidade de pessoas e um menor espaço.

Considerando esse cenário, neste artigo, exploraremos como as abordagens de iniciação ao futsal podem ser adaptadas para garantir a oportunidade e promover a inclusão de mulheres adultas nesse esporte, reconhecendo os desafios específicos que elas podem enfrentar e as estratégias para superá-los. Para tanto, realizamos um estudo de caso em uma turma de iniciação de mulheres adultas ao futsal, realizada no contexto do Programa Academia e Futebol, da Secretaria Nacional de Futebol e Direitos do Torcedor.

## **A iniciação esportiva de mulheres adultas**

A pedagogia do esporte é o campo que se propõe a refletir sobre “o processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do esporte, [...] a organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos”







(GALATTI et al., 2014, p. 153). Essa definição busca abranger o esporte, considerando-o como um artefato cultural plural, cujos significados dependem sobretudo de suas apropriações e de seus usos e contextos (STIGGER; THOMASSIN, 2013). Considerando essa pluralidade, alguns pressupostos tradicionais como a estabilidade, a objetividade e a simplicidade perderam cena nos debates pedagógicos, de modo que propostas que chamam atenção à complexidade, ao contexto e à humanização do gesto emergiram, sobretudo, a partir da década de 1980 (GALATTI et al., 2014; REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

O futsal, como um esporte de invasão, engloba uma sucessão de situações problemas, as quais as/os jogadoras/es devem interpretar e resolver. Jogar um esporte é saber desvendar sua lógica interna, a qual demanda estruturação do espaço, comunicação da ação e a relação com a bola (GARGANTA, 1995). Ensinar a jogar, portanto, demanda desenvolver determinadas competências, isto é, "poder fazer" relacionado a resolver os problemas jogo (SCAGLIA et al., 2013). Para tanto, é necessário a uma/um jogadora/or antecipar o que suas/seus adversárias/os farão para conseguir surpreendê-los, aproximando-se assim da resolução de determinados problemas e, por conseguinte, de seu objetivo, que é marcar um gol. Saber jogar futsal, portanto, envolve desenvolver competências que vão além da capacidade de reproduzir gestos técnicos e padronizados (SCAGLIA et al., 2013). Estes, aliás, são contingentes às decisões tomadas e executadas na resolução dos problemas oriundos desse esporte. Como consequência, quando se interpreta o ensino-aprendizagem-treinamento, aprender por meio do jogo é fundamental (SCAGLIA, 2011). Dentro desse modelo, a/o professora/or não é o centro da aprendizagem, mas um mediador. O papel da/o professora/or é de diagnóstico; de contribuir para direcionar as/os alunas/os aos objetivos de aprendizagem; e de apoio ativo nas tentativas das/os alunas/os (GRAÇA; MESQUITA, 2013).

Ao deslocarmos o foco para a pessoa que pratica o esporte e as diversas interpretações que o cercam, surge a reflexão sobre a importância e a necessidade de múltiplas abordagens pedagógicas relacionadas ao esporte. Isso permite adaptar o processo de ensino esportivo de acordo com as diferentes pessoas, objetivos e maneiras pelas quais o esporte se apresenta. Essa diversidade também se manifesta dentro de contextos específicos, uma vez que cada participante em uma aula é influenciado por suas experiências corporais anteriores, as oportunidades que tiveram ou não, facilidades individuais e níveis de engajamento únicos. Portanto, mediar esses momentos requer a sensibilidade para reconhecer essas diferenças e a capacidade de criar ambientes que possam acomodá-las de forma adequada. Nesse contexto,





torna-se fundamental compreender como as questões de gênero têm sido um fator que afastou as meninas e mulheres dos esportes, sobretudo do futebol e do futsal.

Por outro lado, devemos levar em consideração essas disparidades de oportunidades sem, no entanto, sugerir que a presença de meninas e mulheres nos esportes seja um problema a ser resolvido (OLIVER et al., 2009). Esse movimento retira delas o poder de agência, silenciando suas competências para identificar as barreiras e propor soluções, negociar ou transformar seu ambiente esportivo. Além disso, é importante reconhecer que discursos sobre masculinidades permeiam o futebol e relegam as garotas a uma posição marginalizada. Portanto, não é produtivo adotar uma perspectiva que rotule meninas e mulheres como menos habilidosas ou menos interessadas (SILVA; MARTINS, 2022). Pelo contrário, é necessário compreender esses discursos e encorajá-las a reconhecê-los e a considerar alternativas (OLIVER et al., 2009). Em outras palavras, é essencial transcender a busca por culpados para a não participação das meninas e mulheres no futebol e, em vez disso, promover um espaço de diálogo que envolva elas próprias no processo de construção de um ambiente seguro e acolhedor (SILVA; MARTINS, 2023).

Dado o interesse pela prática esportiva na idade adulta, a literatura científica tem caracterizado esse processo como iniciação esportiva tardia (PIMENTEL et al., 2010; BELLÍ et al., 2017). A nomeação de iniciação tardia está relacionada ao fato de a literatura científica delimitar períodos críticos para o desenvolvimento motor, que seriam caracterizados pelos "estado maturacional do sistema nervoso" (PIMENTEL et al., 2010, p. 6), sendo estes requisitos para a aprendizagem de capacidades coordenativas e da técnica esportiva (KROGER; ROTH, 2002; GRECO; BENDA, 1998). Ainda que se fale de um período mais adequado, todavia, é possível desenvolver essas habilidades em outras etapas da vida. Para Pimentel e colaboradores (2010, p. 6), o aprendizado do esporte nessa fase da vida pode ser otimizado ainda pela "conclusão dos estágios de maturação da idade adulta e melhor condição de compreensão dos sistemas táticos e das necessidades técnicas que destes emergem". Afinal, a própria literatura emergente da pedagogia do esporte não trata de faixas etárias para o desenvolvimento da capacidade de jogo e, ao deslocar a ênfase da técnica para a tática, minimiza esses aspectos maturacionais na aprendizagem do esporte.

Em consonância com essas perspectivas, as tendências mais recentes para o desenvolvimento esportivo têm transacionado do "desenvolvimento de atletas a longo prazo" ao "desenvolvimento de longo prazo no esporte e na atividade física". Deste modo, as





propostas têm considerado a perspectiva de prática esportiva durante a vida toda e diminuído a ênfase em estágio etários de desenvolvimento e caminhos únicos para o envolvimento esportivo (SPORT FOR LIVE, 2019; COB, 2022). Por essa via, temos optado por tratar de iniciação esportiva na idade adulta, em vez de iniciação esportiva tardia, uma vez que tais termos podem trazer uma ideia de desajustamento do momento em que o envolvimento esportivo ocorre.

Nomear é um ato de poder e nossa linguagem cria realidades (WENETZ; MARTINS, 2020). Classificar um envolvimento como tardio implica dizer que ele ocorreu fora de uma certa ordem "natural", o que o torna fruto de um caminho equivocado de desenvolvimento. Rejeitando a naturalização dos caminhos e da própria noção de técnica corporal (MAUSS, 2003), preferimos utilizar uma linguagem mais "neutra". Ainda, embora a literatura dê bastante atenção ao fenômeno da especialização esportiva precoce (CÔTE et al., 2009), o mesmo não é feito para esse envolvimento denominado como tardio. Não parece coincidência que as pesquisas que tratam desse tema, via de regra, envolvem mulheres em modalidades esportivas representadas como masculinas (MASCARIN et al., 2019; OLIVEIRA et al., 2017). Deste modo, o poder da linguagem hierarquiza os tipos de envolvimento e, novamente, coloca as mulheres em um lugar de anomia e de inferioridade. Escapamos da cilada dessa nomeação, portanto, ao tratarmos da forma mais descritiva possível do fenômeno.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo de caso, que busca compreender as experiências das mulheres que estão no período de iniciação esportiva no futsal na idade adulta. O estudo de caso nos permite conhecer em profundidade os mecanismos e as razões de determinada situação, que, apesar de única, possui regularidades e características que podem ser extrapoladas para outros contextos (BEACH; PEDERSEN, 2016). Para tal, estudamos o projeto de extensão "Futsal Feminino Universitário", da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Este projeto existe desde 2017, paralisando os treinamentos entre 2020 e 2021, em razão da pandemia de covid-19, os quais retornaram em 2022, com o Programa Academia e Futebol.

Tal projeto busca proporcionar espaços seguros e de protagonismo para mulheres adultas com o interesse em iniciar e vivenciar a prática do futsal. Trata-se de um contexto de ensino-treinamento construído coletivamente por integrantes do curso de educação física, que oferta semanalmente duas sessões de treinos no intuito de atender estudantes da UFES e pessoas da Comunidade Externa. Os treinamentos são mediados por uma comissão técnica,





composta por uma professora da universidade, uma doutoranda, três mestrandas e quatro graduandos/as de educação física. As mulheres participantes são alocadas em dois grupos: i) pessoas com menor ou nenhuma experiência e ii) pessoas com experiências prévias em busca de desenvolvimento esportivo. As aulas são pautadas em jogos adaptados para o ensino da modalidade. Nesse artigo, o foco está na turma de iniciação no futsal.

Para a produção de dados, utilizamos as observações realizadas durante as sessões de treino; os artefatos produzidos ao longo das sessões de treino (materiais de planejamento, murais preenchidos pelas mulheres; formulários de demonstração de interesse e registros audiovisuais); e, por fim, os registros das reuniões de planejamento e avaliação da intervenção. O recorte temporal deste estudo é do primeiro semestre de 2022 ao final do primeiro semestre de 2023, quando foram realizadas aproximadamente 70 sessões de treino. Os dados foram interpretados ao longo do processo de avaliação das intervenções.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Quem são as mulheres adultas e o(por) que buscam com/a iniciação ao futsal?

Com a crescente popularidade, a cada semestre, entre os membros da Universidade Federal do Espírito Santo, o projeto de extensão Futsal Universitário Feminino atende mulheres adultas que desejam ora ter os primeiros contatos com a prática da modalidade esportiva, ora acessar mais um dentre os espaços de engajamento e desenvolvimento no futsal. As 267 mulheres que se inscreveram no projeto possuem idade entre 16 e 60 anos. Apesar da abrangência de idades alcançadas pelo programa, ressaltamos que a maioria das frequentadoras estão entre a faixa etária dos 18 aos 22 anos de idade. O projeto é aberto também à comunidade externa, de modo que, do total das inscritas no projeto, 12,4% (33) não se encontravam vinculadas ao corpo discente da universidade.

A oferta de treinamentos com foco na iniciação ao futsal e no aprimoramento das habilidades para grupos que já haviam participado de outros espaços de desenvolvimento na modalidade esportiva resultou em uma pluralidade de perfis, bem como em pessoas com distintas experiências esportivas. 56,1% (92) delas nunca haviam treinado futsal em nenhum outro lugar antes de ter contato com o projeto de extensão. Das 72 jovens (representando 43,9% do total), somente 29,9% delas haviam participado de competições de futsal em algum momento de suas trajetórias esportivas. Isso demonstra que a maioria das interessadas teve acesso limitado a experiências de envolvimento com o futsal durante a infância e adolescência.





Dentre os espaços em que a experiência anterior com o futsal foi viabilizada, as instituições escolares – através da criação de campeonatos internos e participações em campeonatos estaduais e até mesmo nacionais - apareceram com maior frequência nos relatos.

Ao assinalarem sobre as expectativas com a participação no projeto, a melhoria nas capacidades físicas apareceu em 120 respostas (73,2%); seguida da possibilidade de aprender futsal, indicada por 99 atletas (60,4%); e por saúde e emagrecimento, presente em 90 respostas (54,9%). Cabe destacar que 28% das mulheres apontaram a expectativa de ter contato com uma modalidade que nunca praticou na vida. Quando questionadas sobre os benefícios que a participação no projeto poderia trazer para a vida pessoal das respondentes, os benefícios relacionados a saúde mental estiveram presentes em 152 respostas (92,7%); seguido da possibilidade de socializar, indicado por 132 jovens (80,5%); e melhoria da autoestima, presente em 95 (57,9%) respostas. Os benefícios apontados com menor frequência estavam relacionados à paixão pelo esporte; e os benefícios relacionados à melhoria da agilidade e mobilidade; ambos assinalados apenas 1 vez.

O perfil das participantes do projeto confirma alguns aspectos já identificados na literatura sobre esporte e mulheres. Nota-se que a educação física escolar desempenha um papel fundamental como um espaço de introdução à modalidade esportiva (SOUZA; MARTINS, 2018). Ao mesmo tempo, aponta para o pouco tempo de envolvimento semanal na prática efetiva do esporte (MARTINS et al., 2022) e a falta de projetos sociais e programas destinados a meninas e jovens no futebol e futsal. Como resultado, a expectativa de ter acesso a um espaço de aprendizado no futsal e de explorar uma modalidade esportiva nova é expressiva.

Além disso, a busca por um espaço como esse também reflete o reconhecimento do projeto como um ambiente seguro e acolhedor, onde elas podem aprender sem sentir-se julgadas (SILVA; MARTINS, 2023). Isso é particularmente relevante, uma vez que meninas e mulheres tendem a ser menos propensas a se arriscar ao aprender uma nova atividade física, especialmente quando não percebem uma orientação pedagógica que lhes ofereça segurança (UCHOGA; ALTMANN, 2016; SO et al., 2018). Esse aspecto se torna mais evidente quando se consideram as questões de autoestima como um dos benefícios esperados ao se engajarem no esporte. É notável que, em sua maioria, as mulheres tendem a duvidar mais de suas próprias habilidades e a experimentar inseguranças em relação ao envolvimento esportivo (UCHOGA; ALTMANN, 2016). Afinal, o desempenho esportivo das mulheres costuma ser rotineiramente subvalorizado ou negligenciado (SILVA; MARTINS, 2023). Por esse motivo, um ambiente





dedicado ao aprendizado de uma modalidade esportiva, livre de julgamentos e com acolhimento, é reconhecido como uma forma de atenuar essas questões culturais.

### **Como se dá a iniciação ao futsal para mulheres adultas no projeto**

Para realizar a iniciação ao futsal de mulheres adultas, nos baseamos nas propostas emergentes da pedagogia do esporte do enfoque nas competências do jogo (GALATTI et al., 2014; SCAGLIA et al., 2013). As sessões começavam com uma conversa inicial, seguida por um jogo de aquecimento projetado para introduzir as capacidades táticas ensinadas na sessão. Em seguida, implementávamos um jogo simplificado que trabalhava de maneira enfatizada essas capacidades, ajustando as regras e o contexto de acordo com o nível de experiência das participantes. Após esses jogos, a comissão técnica realizava uma roda de discussões com as mulheres, abordando suas percepções sobre a sessão de treinamento e o projeto como um todo. Por fim, incluíamos um momento de jogo deliberado, projetado para maximizar a diversão e o prazer na prática do futsal em si, sem necessariamente focar na melhoria do desempenho (CÔTE; ERICKSON, 2015). A proposta do jogo deliberado ao final da sessão de treino buscava incentivar as mulheres a auto-organização para o engajamento com o futsal, de modo que elas pudessem levar essa forma de jogo para outros contextos.

Nossa abordagem metodológica para a adaptação dos jogos é inspirada pelo modelo de competência em jogos de invasão de Graça e Mesquita (2013). Esse modelo se apoia em certas diretrizes: i) na seleção de variantes do jogo adequadas à capacidade das alunas, ii) na resolução de desafios reais do jogo dentro de ambientes de jogo, visando o ensino com base na compreensão tática, que incorpora as habilidades de jogo como um elemento subordinado ao primeiro critério; iii) na manutenção da autenticidade dos jogos, promovendo a valorização do treinamento, da competição, do caráter festivo e da inclusão (GRAÇA; MESQUITA, 2013). Para desenvolver as competências do jogo, este modelo pressupõe a criação de "formas simplificadas de jogo" que contextualizam os objetivos de aprendizagem específicos daquela fase de aprendizado (GRAÇA; MESQUITA, 2013, p. 36). Tais formas simplificadas preservam os princípios operacionais dos esportes coletivos de invasão: acertar o alvo, progredir em direção ao alvo e conservar a posse de bola, como princípios ofensivos; e tentar recuperar a posse de bola, impedir a progressão do adversário no seu campo defensivo e defender sua meta, como defensivos (BAYER, 1994).





O contexto de ensino do futsal estudado é demarcado pela iniciação à modalidade em questão. Nesta fase de aprendizagem é comum uma precipitação ao jogar, os passes são rápidos, imprecisos e na maioria das vezes não chegam ao destino desejado. Ao mesmo tempo em que alunas desejam muito o jogo, quando em posse da bola, observa-se certo temor/preocupação ao possuir o implemento, além de uma dificuldade de preservar a posse da bola, quando em seus pés. Como resultado, tendem a não se atentar a resolução do problema do jogo quando fazem uma ação tática.

Outro problema dessa fase inicial é a aglutinação em torno da bola e o jogo centrado no meio da quadra. Nesse tipo de jogo é comum notar certa individualidade das jogadoras, ainda que haja uma dificuldade em manter o domínio e a posse de bola e de ler o jogo como um todo. Este tipo de padrão é também resultado da dificuldade de controlar o jogo e de se movimentar nos espaços da quadra (MARTINS et al., 2022). Dessa maneira, na iniciação ao futsal, o controle do jogo e o controle corporal aparecem como primordiais para se pensar o ensino dessa e de outras modalidades esportivas (GRAÇA et al., 2013).

Nesse sentido, a definição e organização dos objetivos nessa fase orientaram as observações e delimitaram as temáticas das intervenções e dos jogos adaptados ofertados às jogadoras, enfatizando as capacidades táticas das sessões. No aspecto ofensivo, nossa ênfase recaiu sobre as habilidades táticas de reconhecimento de espaços vazios e desmarcação, com o propósito principal de organizar o jogo coletivo, como forma de se aproximar e acertar a meta (Kroger; Roth, 2002). Quanto à fase defensiva, focamos na marcação individual. Durante a transição defensiva, priorizamos a recomposição da equipe atrás da linha da bola.

Em primeiro lugar, foram implementadas regras e modificações que visavam simplificar a tomada de decisão em relação à posse de bola, permitindo que esta ação fosse realizada com mais tempo e menos pressão. Os jogos de passes e os jogos de ultrapassagem (1x1, 2x1, 3x1) com ou sem superioridade numérica e com a bola protegida, ou seja, com a proibição de roubo da bola quando a jogadora estivesse em posse dela, são exemplos de atividades que proporcionavam um maior tempo para a tomada de decisão e controle corporal (figura 1). Nessas situações as adversárias atuavam em “marcação sombrinha”, comportamento este, que lhes permitia dificultar o avanço das adversárias sem, no entanto, tentar roubar a bola. Essas atividades tinham o gol como meta ou diferentes tipos de balizas como alvo.

Os jogos com a grande superioridade numérica, por exemplo, 3x1 ou 4x2 permitiam que o ataque tivesse tempo para tomar as melhores decisões, tanto no momento





de dominar e conduzir a bola, mas também nos momentos em que havia a necessidade do passe (figura 1). A limitação da defesa proporcionava uma exacerbação de espaços no campo de jogo, provocando uma possível melhora também na movimentação.

**Figura 1** - Miniquadras simultâneas 1x1 (à esq.); jogo de passes 4x2 (à dir.)



**Fonte:** construção das autoras.

A movimentação em quadra, nesta fase de aprendizagem do futsal está diretamente ligada à organização do jogo. Nesse momento, as jogadoras reconhecem os espaços da quadra, mas ainda têm dificuldades em definir quais lugares lhes oferecem melhores chances no jogo. Para isso, introduzimos jogos que visavam facilitar o reconhecimento dos espaços da quadra. Nosso objetivo era possibilitar que, ofensivamente elas fossem capazes de buscar um equilíbrio espacial e descentralizar o jogo em condições favoráveis para receber o passe. Defensivamente buscávamos uma marcação individual capaz de acompanhar a movimentação, e que ao mesmo tempo se posicionassem guardando a meta.

Nesse sentido, jogos de quadrantes (figura 2), por exemplo, demonstraram ser eficazes para a organização em quadra e para descentralizar o jogo em torno da bola.

**Figura 2** – Jogo de quadrantes



**Fonte:** construção das autoras.







Nesses jogos, os quadrantes específicos da quadra eram ocupados, promovendo a descentralização do jogo e ocorria a troca de quadrante após o passe. Essa dinâmica não apenas trabalhava a descentralização, mas também estimulava a movimentação nos espaços vazios da quadra. Além disso, incorporamos o conceito de superioridade numérica a esses jogos, o que facilitou a compreensão da organização em quadra.

## **PALAVRAS FINAIS: ESCUTANDO AS MULHERES PARA CONSTRUIR O AMBIENTE DE TREINO**

Um princípio fundamental na construção do ambiente de treino é a ideia de que haja uma co-construção. Deste modo, a escuta das participantes a cada sessão, o conhecimento de suas percepções e o interesse pelos seus sentimentos e afetos eram preocupações constantes. Como resultado, os planejamentos eram refeitos e avaliados de acordo com as demandas das participantes. Um exemplo concreto desse processo é a introdução do jogo deliberado, que surgiu em resposta a uma demanda das participantes de terem um espaço de jogo, para interagirem entre si. A partir da escuta das mulheres, o formato do treino foi, então, sendo alterado para que atendesse a seus interesses.

As rodas de conversas muitas vezes serviram para que as mulheres opinassem sobre suas percepções do jogo, nível de dificuldade, desafio e prazer e esse retorno era levado em consideração nas próximas sessões. Em alguns treinos, por exemplo, seguíamos com um mesmo tipo de jogo, porque elas declaravam que lhes agradava ou que precisavam de mais tempo para se desenvolver nele.

É fundamental destacar que a co-construção dos ambientes de treino pode ser levada a cabo com crianças e jovens também. Todavia, ao trabalhar com mulheres adultas, as oportunidades de colaboração podem ser ampliadas, pois a comunicação entre alunas e comissão técnica é facilitada devido à identificação etária e social. As mulheres frequentavam o ambiente de treinamento de forma voluntária, permanecendo apenas se ele lhes parecesse adequado e agradável. Nesse sentido, o ambiente ser reconhecido como positivo é um aspecto importante para a permanência delas. No projeto, a construção de um ambiente seguro de jogo é um empreendimento coletivo do qual elas participam. Dentro dele, cada participante pode ser corresponsável pela aprendizagem da colega.

Em uma determinada ocasião, durante as discussões sobre suas percepções em relação ao projeto de extensão, as mulheres enfatizaram o que mais lhes chamava a atenção.





Um dos aspectos mencionados era a oportunidade de aprender a jogar. Para elas, aprender a jogar significava ter um ambiente e uma comissão técnica que se preocupavam em mediar o espaço de jogo, permitindo que jogassem sem hostilizar os erros, incentivando a ajuda mútua e celebrando as conquistas umas das outras. Evidentemente havia conflitos, inclusive a desistência de alguns participantes ao perceberem que o ambiente era direcionado à iniciação.

Os vínculos se mostravam importantes para esse ambiente de colaboração. Deste modo, as atividades que encorajaram elas a interagirem e se conhecerem, os momentos de jogo deliberado auto-organizados e as rodas de conversa contribuíram para construção de vínculos ao longo dos meses. Elas participavam por se sentirem acolhidas dentro de uma comunidade esportiva. Como resultado, em momentos em que o projeto estava de recesso, essas mulheres se auto-organizavam para jogar futsal em outras quadras, no mesmo dia e horário que costumavam se encontrar nos treinos.

Por último, a participação em atividades esportivas na idade adulta continua a ser um desafio para as mulheres devido a questões culturais. Muitas das participantes que interromperam sua participação no projeto alegaram conflitos de horário com suas atividades acadêmicas ou profissionais, bem como sobrecarga de compromissos que as impediam de priorizar esse momento de lazer. No entanto, é fundamental ressaltar que essas dificuldades não devem ser encaradas como barreiras intransponíveis, mas sim como oportunidades para destacar as desigualdades de gênero. Da mesma forma que a proibição das mulheres no futebol foi superada, essa transformação cultural também é um processo de longo prazo, mas essencial para avançar nesse caminho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAYER, Claude. **O ensino dos jogos desportivos**. Lisboa, Portugal: Dinalivros, 1994.

BEACH, Derek; PEDERSEN, Rasmus Brun. **Causal case study methods: foundations and guidelines for comparing, matching, and tracing**. Michigan, USA: University of Michigan Press, 2016.

BELLI, Taisa e colaboradores. Pedagogia do esporte e tênis de mesa: novas perspectivas no ensino-treino do efeito na iniciação esportiva tardia. **Pensar a prática**, v. 20, n. 2, p. 420-429, 2017.

Comitê Olímpico do Brasil (COB). **Modelo de desenvolvimento esportivo do Comitê Olímpico do Brasil**, 2022. Disponível em:





<<https://www.cob.org.br/pt/documentos/download/aaf3b306396c4/>>. Acesso em: 03 de nov. 2023.

CÔTÉ, Jean; ERICKSON, Karl. Diversification and deliberate play during the sampling years. In: BAKER, Joe; FARROW, Damien. **Routledge handbook of sport expertise**. London, England: Routledge, 2015.

CÔTÉ, Jean; LIDOR, Ronnie; HACKFORT, Dieter. ISSP position stand: To sample or to specialize? Seven postulates about youth sport activities that lead to continued participation and elite performance. **International journal of sport and exercise psychology**, v. 7, n. 1, p. 7-17, 2009.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Journal of physical education**, v. 25, n. 1, p. 153- 162, 2014.

GARGANTA, Julio. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José. **O ensino dos jogos desportivos**. Porto, Portugal: CEJD/FCDEF-UP, 1995.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In: TAVARES, Fernando. **Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar**. Porto, Portugal: Editora FADEUP, 2013.

GRAÇA, Amândio; SANTOS, Eduardo; SANTOS, A; TAVARES, Fernando. In: TAVARES, Fernando. **Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar**. Porto, Portugal: Editora FADEUP, 2013.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novellino. **Iniciação esportiva universal**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.

KRÖGER, Christian; ROTH, Klaus. Escola da bola. **São Paulo: Phorte**, 2002.

MARTINS, Mariana Zuaneti e colaboradores. O ensino do futsal: Competências para o jogo e propostas metodológicas. In: ESPER, Pablo (Ed.). **Iniciación, formación y desarrollo de los deportes de equipo**. Salta, Argentina: Universidad Católica de Salta, 2022.

MARTINS, Mariana Zuaneti; SILVA, Bruna Saurin. Incorporar meninas nas aulas de esporte: pensando possíveis articulações entre os estudos de gênero e a pedagogia do esporte. **Pensar a prática**, v. 23, p. 1-23, 2020.

MARTINS, Mariana Zuaneti; SILVA, Kerzia Railane Santos; VASQUEZ, Vitor. As mulheres e o país do futebol: intersecções de gênero, classe e raça no Brasil. **Movimento**, v. 28, p. 1-18, 2022.

MARTINS, Mariana Zuaneti; VASQUEZ, Vitor Lacerda; MION, Maria Paula Louzada. Associações entre gênero, classe e raça e participação nas aulas de Educação Física. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 27, p. 1-8, 2022.

MASCARIN, Rafaela Bevilaqua; VICENTINI, Lucas; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. Brazilian women elite futsal players' career development: diversified experiences and late sport specialization. **Motriz**, v. 25, p. 1-10, 2019.





MAUSS, Marcel. **As técnicas do corpo**. São Paulo: Casac Naify, 2003.

OLIVER, Kimberly L.; HAMZEH, Manal; MCCAUGHTRY, Nate. Girly girls can play games/las niñas pueden jugar tambien: co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. **Journal of teaching in physical education**, v. 28, n. 1, p. 90-110, 2009.

OLIVEIRA, Flavia Volta Cortes de; MENEZES, Rafael Pombo; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. Trajetória esportiva de jogadoras da seleção brasileira feminina de Rugby: vivências diversificadas na infância e a especialização tardia na modalidade. In: GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. **Desenvolvimento de treinadores e atletas: pedagogia do esporte**. Campinas, SP: Unicamp, 2017.

PAES, Roberto Rodrigues; MONTAGNER, Paulo Cesar; FERREIRA, Henrique Barcelos. **Pedagogia do esporte: iniciação e treinamento em basquetebol**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2009.

PNAD, IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

PNUD. **Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento “movimento é vida”**. Brasília, DF: PNUD, 2017.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés**. São Paulo: Phorte, 2011.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. In: NASCIMENTO, Juarez V.; RAMOS, Valmor; TAVARES, Fernando (Orgs.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis, SC: UDESC, 2013.

SILVA, Rogério Matos Pimentel; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e iniciação esportiva tardia: perspectivas a partir da modalidade basquetebol. **Pensar a prática**, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2010.

SILVA, Bruna Saurin; MARTINS, Mariana Zuaneti. Ensinando o esporte a partir do ponto de vista feminista: tensões da epistemologia feminista para a pedagogia do esporte. **Corpoconsciência**, v. 23, p. 1-16, 2023.

SILVA, Bruna Saurin; MARTINS, Mariana Zuaneti. Jugar fútbol como una niña: relaciones con el saber y los estudios de género. **Cenas educacionais**, v. 5, p. 1-31, 2022.

SO, Marcos Roberto; MARTINS, Mariana Zuaneti; BETTI, Mauro. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de educação física. **Motrivivência**, v. 30, n. 56, p. 29-48, 2018.





SOUZA, Ana Claudia Ferreira de; MARTINS, Mariana Zuaneti. O paradoxo da profissionalização do futsal feminino no Brasil: entre o esporte e outra carreira. **Pensar a prática**, v. 21, n. 1, p. 26-39, 2018.

SPORT FOR LIFE. **Long-term development in sport and physical activity 3.0**. Disponível em: <<https://sportforlife.ca/wp-content/uploads/2019/06/Long-Term-Development-in-Sport-and-Physical-Activity-3.0.pdf>>. Acesso em: 03 de nov. 2023.

STIGGER, Marco Paulo; THOMASSIM, Luis Eduardo. Entre o "serve" e o "significa": uma análise sobre expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. **Licere**, v. 16, n. 2, p. 1-33, 2013.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016.

WENETZ, Ileana; MARTINS, Mariana Zuaneti. Gênero e etnografia: implicações teórico-metodológicas para pesquisar nas práticas educacionais. **Revista fórum identidades**, v. 32, n. 1, p. 115-130, 2020.

#### **Dados do primeiro autor:**

Email: [marianazuaneti@gmail.com](mailto:marianazuaneti@gmail.com)

Endereço: Avenida Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória, ES, CEP: 29075-910, Brasil.

Recebido em: 04/11/2023

Aprovado em: 22/11/2023

#### **Como citar este artigo:**

MARTINS, Mariana Zuaneti; SILVA, Bruna Saurin; MION, Maria Paula Louzada. A iniciação ao futsal de mulheres adultas: construindo coletivamente um espaço seguro para a aprendizagem. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16595, p. 1-16, 2023.

#### **Apoio:**

Esta pesquisa contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Secretaria Nacional de Futebol e Direitos do Torcedor.





## **FÚTBOL CALLEJERO: UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

### **FÚTBOL CALLEJERO: A PEDAGOGICAL ALTERNATIVE FOR SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES**

### **FÚTBOL CALLEJERO: UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESCUELA**

**Claudionor Nunes Cavalheiro**


<https://orcid.org/0000-0003-2695-0103> 


<http://lattes.cnpq.br/3888600404188444> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (Primavera do Leste, MT – Brasil)

[claudionor.cavalheiro@ifmt.edu.br](mailto:claudionor.cavalheiro@ifmt.edu.br)

**Riller Silva Reverdito**

<https://orcid.org/0000-0003-0556-9151> 

<http://lattes.cnpq.br/3357837391641002> 

Universidade do Estado de Mato Grosso (Cáceres, MT – Brasil)

[rsreverdito@unemat.br](mailto:rsreverdito@unemat.br)

#### **Resumo**

No contexto do futsal nas escolas de Educação Básica, frequentemente associamos sua prática ao aspecto esportivo/midiático difundido na mídia. Ao abordar essa questão no ambiente escolar, é crucial discutir e vivenciar as diversas possibilidades da prática do futsal, descobrindo outras possibilidades de jogá-lo. Com essa intencionalidade, apresentamos o relato de experiência em uma escola de Ensino Técnico Integrado ao Nível Médio, que explorou a prática do futsal, utilizando-se da metodologia do *fútbol callejero*. A trajetória metodológica envolveu questionários com perguntas abertas e fechadas e diários de campo, com análise fenomenológica. Destacamos aspectos positivos mobilizados na prática, como a interação e a sociabilidade entre os alunos e alunas, favorecendo o diálogo dentro e fora da quadra, criando regras e possibilidades de praticar o futsal. Entre os/as participantes, foi destacada a relevância da prática dos princípios basilares do *fútbol callejero* (respeito, solidariedade e companheirismo), para a formação integral.

**Palavras-chave:** *Fútbol Callejero*; Formação Humana; Ensino.

#### **Abstract**

In the context of futsal in Basic Education schools, we often associate its practice with the sporting/media aspect disseminated in the media. When addressing this issue in the school environment, it is crucial to discuss and experience the various possibilities of practicing futsal, discovering other possibilities of playing it. With this intentionality, we present the experience report in a school of Technical Education Integrated to the High School, which explored the practice of futsal, using the methodology of *fútbol callejero*. The methodological trajectory involved questionnaires with open and closed questions and field diaries, with phenomenological analysis. We highlight positive aspects mobilized in practice, such as interaction and sociability between students, favoring dialogue on and off the court, creating rules and possibilities to practice futsal. Among the participants, the relevance of the practice of the basic principles of *fútbol callejero* (respect, solidarity and companionship) for integral formation was highlighted.

**Keywords:** *Fútbol Callejero*; Human Formation; Teaching.

#### **Resumen**

En el contexto del fútbol sala en las escuelas de Educación Básica, a menudo asociamos su práctica con el aspecto deportivo/mediático difundido en los medios de comunicación. A la hora de abordar este tema en el ámbito escolar, es crucial discutir y experimentar las diversas posibilidades de practicar el fútbol sala, descubriendo otras



possibilidades de jogá-lo. Com esta intencionalidade, apresentamos o relato de experiência em uma escola de Educação Técnica Integrada ao Liceo, que explorou a prática do futsal, utilizando a metodologia do futebol callejero. A trajetória metodológica incluiu questionários com perguntas abertas e fechadas e diários de campo, com análise fenomenológica. Destacamos aspectos positivos mobilizados na prática, como a interação e sociabilidade entre os estudantes, favorecendo o diálogo dentro e fora da cancha, criando regras e possibilidades para praticar futebol sala. Entre os participantes se destacou a relevância da prática dos princípios básicos do futebol callejero (respeito, solidariedade e companheirismo) para a formação integral.

**Palabras clave:** Fútbol Callejero; Formación Humana; Enseñanza.

## INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar tem procurado aproximar cada vez mais seus conteúdos da realidade vivenciada pelos alunos e alunas, visando promover uma discussão mais aprofundada sobre as possibilidades de abordagem dos temas relacionados às práticas corporais, entre elas, o esporte. Essa aproximação tem contribuído para superar a crise de identidade (BRACHT, 2000) enfrentada pela área, que, por muito tempo, foi vista apenas como disciplina responsável pelo desenvolvimento de habilidades motoras, por meio da prática esportiva, sem uma reflexão mais aprofundada sobre o tema.

No Instituto Federal de Mato Grosso, cuja missão é “Educar para a vida e para o trabalho” (IFMT - PDI 2019/2023, 2019, p. 20), a preocupação tem sido a de responder à seguinte pergunta: as práticas esportivas que os/as estudantes tão bem aceitam nas aulas de Educação Física estão indo ao encontro da missão da Instituição? A partir desse questionamento, compartilha-se a experiência do autor com a prática do futsal, utilizando-se da metodologia do *fútbol callejero*.

Como proposição para o final do 4º bimestre no ano de 2022, discutiu-se a possibilidade de jogar futsal em que todos e todas obtivessem o direito à prática, sem ser da forma institucionalizada pelas equipes profissionais, como é o esporte midiático. Desta feita, realizou-se a prática do *fútbol callejero*, que é o foco deste relato de experiência. A proposta pautou-se nos princípios do *fútbol callejero*, cujos pilares são o respeito, a solidariedade e o companheirismo, sendo que ele é jogado por equipes mistas, tendo sua prática fundada num sistema autogestionário.

## O FÚTBOL CALLEJERO

O *fútbol callejero* surgiu no bairro Chaco Chico, região metropolitana de Buenos Aires, Argentina, com a intenção de recuperar o espaço de protagonismo e o diálogo entre os/as jovens deste bairro periférico, que sofria, principalmente, com a violência entre as





gangues locais e o descaso das políticas públicas com seus/suas moradores/as. Fábian Ferraro (um ex-jogador profissional de futebol) e seu amigo Julio Jiménez foram os principais idealizadores deste projeto (ROSSINI et al., 2012).

Belmonte (2019), ao referenciar o surgimento do projeto, cita Rossini e colaboradores (2012), onde este transcreve que, originalmente, o projeto aproveitou o momento de destaque da Copa do Mundo de 1994 e trabalhava especificamente com o futebol. Com seu sucesso, logo houve outras demandas e o crescimento se tornou inevitável. No ano de 1998, criou-se a "*Fundación Defensores Del Chaco*", com o intuito de trabalhar outras questões, para além do futebol, buscando então novas alternativas para atender a população jovem que não frequentava o espaço do projeto, principalmente as mulheres.

Rossini e colaboradores (2012) contam que no ano de 2001, enquanto caminhava pelas ruas do bairro vizinho, chamado *Bongiovanni*, Fábian se deparou com uma partida de futebol disputado por equipes formadas por gangues, costumeiramente rivais. Como educador, ficou surpreso porque tinha uma preconceção que, por serem gangues rivais, um conflito seria inevitável. Os jogos eram autogestionários, sem a presença de árbitro, ou seja, os jogadores organizavam o conjunto de regras antes do início de cada partida (BELMONTE, 2019).

Com perspicácia, Fábian Ferraro tratou de adaptar o jogo que assistiu aos princípios de seu projeto. Convidou as lideranças dos bairros com o intuito de ampliar a frequência dos jogos, porém, de início, houve resistência, principalmente, à incorporação das meninas, que antes eram apenas expectadoras das partidas realizadas, portanto, alijando-as do processo de inclusão e de acesso às práticas (BELMONTE, 2019).

Essa participação não tão efetiva no início promoveu o debate na busca por superar esta condição de exclusão das meninas, levando em conta que os meninos não passavam a bola para elas. Através deste desconforto vivenciado na prática, surgiram proposições de regras com o intuito de incluí-las efetivamente no jogo, o que também acarretou mudanças na forma de jogar masculina (mais rude, brusca). Assim, deu-se o início ao que hoje conhecemos como *fútbol callejero*. A busca pela inclusão de todos e todas na prática do futebol, tendo como estratégia, a atenção e o acolhimento dos/as jovens que estavam à margem das políticas públicas (ROSSINI et al., 2012).

A prática do *fútbol callejero* é relativamente recente. Os princípios que fundamentam esse jogo são o respeito, a solidariedade e o companheirismo (ROSSINI et al.,







2012), que devem ser enfatizados durante a sua prática. A partida compõe-se de “três tempos”, sendo disputada necessariamente por homens e mulheres. Não existe a figura do/a árbitro/a, mas, sim, do/a mediador/a. Não há regras definidas antecipadamente para praticá-lo. Todas as decisões em relação ao jogo, regras, duração e dinâmica da partida são tomadas pelos/as participantes, de forma dialógica e consensual.

No início da partida, os/as jogadores/as se reúnem em um círculo para estabelecer acordos relacionados às regras do jogo. Durante esse momento, o/a mediador/a, uma figura reconhecida pelo grupo, registra as regras e acordos firmados pelos/as participantes (ROSSINI et al. 2012).

Após a definição das regras, inicia-se o segundo tempo, guiado pelos acordos estabelecidos anteriormente. É a hora de “rolar a bola”. Durante essa fase, o/a mediador/a observará atentamente o jogo, fazendo as anotações que tenham relação direta com as regras acordadas. Transcorrido o segundo tempo, forma-se um novo círculo e inicia-se o terceiro tempo, conhecido como mediação (BELMONTE; GONÇALVES JUNIOR, 2018).

Belmonte e Gonçalves Junior, (2018) ao se pronunciarem sobre o período denominado mediação, se fundamentam em Rossini e colaboradores (2012), que afirmam que a mediação é iniciada a partir da conversão do número de gols em pontos, com a premissa de que a equipe com mais gols começa com dois pontos, enquanto a equipe com menos gols começa com um ponto. Em seguida, o/a mediador/a aborda as situações dos tempos anteriores (primeiro e segundo tempo); questiona os/as jogadores/as sobre a demonstração de respeito (ou a falta dele) para com colegas da mesma equipe ou da adversária; verifica o cumprimento (ou não) das regras e acordos previamente estabelecidos; e discute com os/as jogadores/as a respeito das suas atitudes, relacionando-as aos pilares do método (respeito, companheirismo e solidariedade), gerando pontos. O término da partida ocorre com o consenso entre os/as participantes acerca do resultado final, e firmado, geralmente, com aplausos.

Observa-se que o/a mediador/a tem papel relevante nas discussões realizadas no terceiro tempo. Entre os/as estudiosos/as do tema, há consenso de que, no momento final, na roda de conversa entre as equipes, quando o/a mediador/a é chamado/a para facilitar o diálogo problematizando as situações vivenciadas, desvela-se a qualidade da relação estabelecida entre os/as participantes, à luz dos pilares que sustentam a prática (BELMONTE, 2019).





[...] “3º Tempo” ou “Mediação” – momento final no qual o/a mediador/a intervém estimulando o diálogo acerca das situações e atitudes manifestadas durante o jogo. Neste diálogo, para além dos gols, o (des)respeito aos “princípios fundantes” também é problematizado, possibilitando a emergência do resultado final a partir do senso de justiça que é compartilhado entre os/as jogadores/as (SOUZA JÚNIOR; MARTINS; BELMONTE, 2015, p. 228).

A prática do *fútbol callejero* tem como intencionalidade a autonomia dos/das seus/suas participantes, sem a necessidade de regulação ou de autoridade externa dizendo o que os/as praticantes devem ou não fazer. Todas as regras primam pelos valores basilares, favorecendo a inclusão de homens e mulheres na atividade, buscando valorizar as atitudes e o respeito aos/às adversários/as, a cooperação e a igualdade de oportunidades.

Esse processo dialógico favorece a busca pela formação humana, o que corrobora com a missão do IFMT. Ao dialogarem, questionam e transformam suas perspectivas, assumindo uma postura crítica e reflexiva em relação ao mundo que os cerca. Para Freire (2013), a educação dialógica é uma forma de resistência à opressão e à desigualdade social, pois permite que as pessoas se conscientizem dos seus próprios problemas e se mobilizem para transformar sua realidade. Assim, o diálogo na educação é uma forma de empoderamento, em que as pessoas podem tornar-se sujeitos ativos na construção de um mundo mais justo e igualitário.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem da proposta teórico-metodológica do presente trabalho é qualitativa. Tal escolha apoia-se em Bogdan e Biklen (1994, p. 16), pois compreendemos que este tipo de pesquisa qualitativa “[...] privilegia a compreensão dos comportamentos, a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, bem como, por considerarmos experiências e pontos de vista dos sujeitos participantes.

Em relação aos instrumentos de produção de informações, foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas, agendados previamente e disponibilizados para preenchimento, por escrito, de forma presencial, em local que garantia a tranquilidade do/a aluno/a; diários de campo, que foram preenchidos, pelo pesquisador, a cada encontro da intervenção pedagógica.

A análise das informações produzidas, deu-se através da fenomenologia, através da identificação de unidades de significado, agrupamento em categorias temáticas e sua construção em categorias temáticas, apresentando as falas, na íntegra, dos/as participantes da





experiência pedagógica realizada no Instituto Federal de Mato Grosso - *Campus Primavera* do Leste, com duas turmas de 2º ano do Ensino Técnico Integrado ao Nível Médio, sendo uma do curso técnico em Eletromecânica, com vinte e dois alunos/as e outra do curso técnico em Logística, com vinte alunos/as.

Durante o 4º bimestre/2022, trabalhamos com a tematização voltada para o futebol. Foram realizados seminários pelos/as alunos/as tratando sobre: o futebol e a prática como direito das mulheres e lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, queer, intersexo, assexuais, pansexuais, não-binários e outras identidades não explícitas (LGBTQIAPN+); futebol e política, incluindo sua ligação com as ditaduras na América do Sul; futebol e sociedade, como direito da prática fora dos locais institucionalizados; futebol e as diversas formas de praticá-lo (bobinho, altinha, gol a gol, golzinho, futebol de botão, futsal), incluindo um campeonato de futebol de botão, em alusão à Copa do Mundo.

A experimentação pedagógica da prática do futsal, utilizando-se da metodologia do *fútbol callejero*, foi desenvolvida durante dez aulas de Educação Física, compostas por um conjunto de aulas geminadas, perfazendo cinco encontros, durante o 4º bimestre do ano letivo de 2022. A opção pelo futsal como modalidade esportiva, pertencendo a família dos esportes com bola nos pés (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009), ocorreu pela disponibilidade de espaço na escola, sendo um ginásio poliesportivo. As aulas ocorreram semanalmente, sendo duas aulas de cinquenta minutos cada, no mesmo dia da semana. Insta apontar que a experimentação pedagógica atendeu, em momentos diferentes duas turmas.

Foram realizados cinco encontros, nos quais as atividades foram organizadas da seguinte forma: primeiro encontro: avaliação diagnóstica sobre os pilares do *fútbol callejero* (antes da apresentação do *fútbol callejero* e suas particularidades para os/as alunos/as), visando colher o entendimento dos/as alunos/as, a respeito dos pilares basilares do *fútbol callejero* (respeito, solidariedade e companheirismo); do segundo ao quarto encontro: prática do futsal, utilizando-se da metodologia do *fútbol callejero*, vivenciando os três períodos da atividade; quinto encontro: avaliação da experimentação pedagógica através do *fútbol callejero*, na perspectiva dos/as alunos/as.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro encontro, conversamos com os/as alunos/as das duas turmas separadamente, sobre como seria a sequência das aulas, tendo o *fútbol callejero* como tema





principal. Foi solicitado que eles/elas preenchessem a avaliação diagnóstica, para aferir seus conhecimentos sobre os pilares do *fútbol callejero*. Ressalta-se que não foi solicitado que os/as alunos/as colocassem seus nomes, para não os/as inibirem com respostas “certas ou erradas”. Isso, inclusive, foi citado por um aluno da turma de eletromecânica: “ainda bem que meu nome não aparece, pois é muito difícil colocar no papel o que pensamos sobre esses pilares”.

Após, apresentou-se o conteúdo a ser trabalhado, descrevendo a história da criação do *fútbol callejero* e em qual situação ele se fez presente, debatendo suas potencialidades para uma cultura de paz e respeito dentro dos jogos dos diferentes futebóis (neste estudo, foi utilizado o futsal). Considerando a missão do IFMT, ao serem questionados/as sobre os pilares, 95% (noventa e cinco) dos/as alunos/as apontaram como essencial trabalhá-los nas aulas, uma vez que vão ao encontro da formação humana.

O ensino do jogo/esporte na escola deve, primeiramente, respeitar o projeto político-pedagógico da escola e por ele se balizar, e ajustar de forma equilibrada as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais ao longo do processo e do currículo (SCAGLIA; REVERDITO, 2016, p. 51).

Ao relatarem suas percepções sobre os pilares do *fútbol callejero*, os/as alunos/as se manifestaram como relação ao **respeito**: “tratar o próximo de forma digna”; “respeitar o espaço do outro, independente de idade, cor ou gênero”; “é fazer com o outro o que gostaria que fizessem com você”. Com relação ao **companheirismo**: “ajudar sem esperar algo em troca, e oferecer o melhor de si”; “é aprender a trabalhar junto, no jogo ou fora dele”; “no jogo, é apoiar seu companheiro de equipe e se algo acontecer, colocar a amizade acima de qualquer placar”. Quanto ao quesito **solidariedade**: “é quando você se coloca no lugar do outro”; “é ser humilde e ajudar sem esperar nada em troca”; “é estender a mão quando o outro precisar”. Aqui já percebemos aspectos positivos associados aos pilares propostos para a prática do *fútbol callejero* nas aulas de Educação Física escolar, podendo o fenômeno esporte ser discutido de forma inclusiva (REVERDITO; SCAGLIA, 2009), observando as premissas da Instituição escolar.

Os resultados da experimentação pedagógica evidenciam a possibilidade de os pilares do *fútbol callejero* desenvolverem atitudes que fomentem o bem-estar entre os/as participantes da prática do futsal na escola. Pasquarelli e Santos (2021) apontam subsídios para corroborar a missão da Instituição:

A identificação com o futebol fez e faz as pessoas mudarem de atitudes, de hábitos, de comportamento; o futebol altera emoções e cria sentimentos de





pertencimento, pois encontram no jogo analogias de situações da sua própria vida (PASQUARELLI; SANTOS, 2021, p. 34).

Assim sendo, nada melhor do que colocar a “bola para rolar”. Nos três encontros seguintes, os/as alunos/as vivenciaram o jogo de futsal utilizando a metodologia do *fútbol callejero*. Para formar os times de forma imparcial, utilizou-se a dinâmica do joquempô (pedra, papel e tesoura) em cada encontro. Definidas as equipes, era escolhido/a um/a aluno/a entre todos/as os/as participantes, para ser o/a mediador/a da atividade, que anotava e discutia com os/as participantes as regras que seriam seguidas na atividade do dia. Durante o jogo, o/a mediador/a anotava os eventos ocorridos. Após, fazia a mediação entre as equipes, com base nos pilares do *fútbol callejero*, para, consensualmente, definirem a equipe vencedora da atividade do dia.

**Quadro 1** – Anotações realizadas pelo/a mediador/a

<b>Regras definidas para as partidas</b>	<b>Observações do segundo tempo</b>
<b>Segundo Encontro</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Não pode haver xingamentos, nem agressões (físicas ou verbais);</li><li>• O gol é realizado da mesma forma que o futsal convencional;</li><li>• As regras do futsal são as mesmas;</li><li>• Cada falta cometida tira um ponto da equipe infratora.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A equipe “a” ajudou um colega que se lesionou durante a partida;</li><li>• A equipe “b” não se preocupou com o colega lesionado;</li><li>• Um membro da equipe “a” saiu do jogo e não se preocuparam com ele;</li><li>• Houve xingamentos por parte das duas equipes.</li></ul>
<b>Terceiro Encontro</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Cada xingamento ou falta vale um ponto para a outra equipe;</li><li>• Cada gol de menina valerá dois pontos;</li><li>• Gol originado de falta valerá o dobro de pontos;</li><li>• Bola na trave valerá um ponto;</li><li>• No 3º período, todos/as devem respeitar a fala do/a colega (quando um falar, os/as outros/as respeitosamente devem esperar).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• As duas equipes proferiram xingamentos;</li><li>• Quando algum integrante da equipe xingava, houve cobrança por parte dos/as outros/as alunos/as em relação ao desrespeito à regra;</li><li>• Os meninos não aproveitaram a oportunidade de pontuação maior quando as meninas fizessem gols;</li><li>• Houve maior participação das meninas da equipe “a”.</li></ul>
<b>Quarto Encontro</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Se não houver xingamento ou palavrão, a equipe ganha um ponto ao final;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Em cada gol realizado, todos/as comemoraram;</li></ul>





<ul style="list-style-type: none"><li>• Ao realizar gol, todos os/as participantes devem comemorar, pois o sucesso de um/a deve ser comemorado por todos/as;</li><li>• Se porventura ocorrer uma “falta de jogo”, sem maldade, deve-se primeiramente atender o/a colega antes de continuar o jogo;</li><li>• Lembrar que estão jogando “com” outra equipe e não “contra”.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Houve faltas de jogo sem a intenção de parar o jogo;</li><li>• Não houve xingamentos;</li><li>• As meninas estavam mais incluídas na atividade, assim como alguns meninos que não gostam de jogar futsal;</li><li>• Ao término do segundo tempo, houve um abraço coletivo no centro da quadra.</li></ul>
---	--

**Fonte:** construção dos autores.

De fato, nos momentos definidos como “bola em jogo”, quando a prática da modalidade de futsal efetivamente aconteceu, muitas situações citadas por Pasquarelli e Santos (2021) emergiram. Os/as participantes precisaram vivenciar a atividade, e, conforme foram amadurecendo, compreenderam que o resultado final que seria declarado no terceiro tempo era muito mais do que exclusivamente do número de gols no segundo tempo; passaram a dar mais ênfase aos conceitos basilares do *fútbol callejero*: respeito, solidariedade e companheirismo.

No terceiro tempo de jogo, ocorreu o maior embate de opiniões entre os/as participantes, que, de forma respeitosa, aprenderam a defender suas ideias e respeitar o momento de fala de seus/suas colegas. Tudo que aconteceu foi mediado por um/uma colega escolhido/a no início da partida, que pontuou as regras e problematizou as situações vivenciadas.

O processo de mediação, previsto no terceiro tempo da metodologia do *Fútbol Callejero*, promoveu o encontro das consciências e a possibilidade da compreensão das situações pelo diálogo, em que cada um pode se expressar e apresentar suas próprias versões das ocorrências, de modo coletivo, buscando-se consenso e favorecendo o amadurecimento de todos/as [...] (VAROTTO et al., 2018, p. 119).

O resultado de cada pilar é decidido de forma consensual entre os/as participantes. Esse resultado, no início (segundo encontro), não foi dos mais fáceis, pois os/as alunos/as ainda estavam acostumados/as a jogarem futsal em que o resultado final dependia exclusivamente do maior número de gols, sem considerar a participação conjunta de todos/as os/as que estavam na quadra. Ou seja, “se fizermos mais gols que nosso adversário, certamente sairemos vencedores desta partida”. Neste encontro, os embates foram os mais acirrados dos três, pois vivenciavam pela primeira vez, a prática do *fútbol callejero*.





Nesse contexto, a dialogicidade proposta por Freire (2013), se mostra como um elemento fortalecedor das abordagens da metodologia do *fútbol callejero*. O diálogo-reflexão coletivo acerca de temas como a importância ou não do gol, as noções de vitória e derrota, competição e cooperação, bem como a possibilidade de inclusão de meninas e meninos no mesmo campo de jogo, ganha cada vez mais destaque, intensificando o exercício crítico, caracterizado por tensões, porém, com a oportunidade de superar preconceções existentes (SILVA; MARTINS, 2023).

No segundo encontro, a primeira polêmica partiu justamente da exclusão ou do alijamento da participação das meninas na prática do futsal. Essa questão aflorou nas duas turmas que participaram da pesquisa. As meninas, quase em uníssono, reclamaram que não se sentiram incluídas nas atividades, apesar da regra de todos/as terem as mesmas oportunidades de vivenciarem a prática esportiva. Em ambas as turmas, uma parte considerável dos meninos rebateram dizendo que as meninas não corriam atrás da bola para ajudar a recuperá-la do/a adversário/a. Logo, uma polêmica tomou conta da aula: quem estava com a razão?

[...], há uma outra forma de interação com as regras que conduzirão o jogo jogado, uma vez que estas são elaboradas pelos/as participantes, podendo contribuir com uma participação muito mais ativa daqueles/as envolvidos/as nesse processo, bem como, da resolução dos conflitos e dilemas que ocorrem no interior do próprio desenrolar do jogo, devendo ser decidida pelo grupo, já que não há arbitragem (CASTRO; FERREIRA, 2022, p. 82-83).

Todos esperavam que o professor agisse como juiz e determinasse o resultado (o que não ocorreu). Entre eles/as, havia um/a mediador/a para, justamente, ajudá-los/as a chegar a um consenso para a atividade em que eles/as criaram as regras e jogaram. Então, por que outra pessoa deveria dizer o que é certo ou não para o fato? Depois de muita discussão, chegaram ao consenso de que haviam criado regras que não estavam seguindo. Ou seja, deram-se conta de que, no primeiro encontro, as regras criadas não foram respeitadas, declarando assim que não haveria um time vitorioso, e que a prática nessa nova metodologia se confrontava com o que sempre haviam jogado (um futebol de resultado). Era preciso repensar as práticas e regras para a próxima aula.

Nos dois próximos encontros, as regras criadas procuraram atender melhor os parâmetros de avaliação do jogo, criando situações em que todos/as pudessem participar. Fato interessante ocorreu no quarto encontro, quando uma turma propôs que, independentemente da equipe que fizesse gol, este deveria ser comemorado por todos/as os/as presentes na quadra, pois, como estavam jogando com colegas e não mais contra uma equipe adversária,





seria de 'bom tom' comemorar a conquista. Assim fizeram, inclusive, criando coreografias, após cada gol. Nos momentos da mediação (terceiro tempo), ficou nítido a importância da regra para todos/as, pois cada um/a vislumbrava na conquista do/a outro/a um momento de celebração do ato realizado, como se este fosse dele/a próprio/a.

Outras questões foram pontuadas para auxiliar no placar do jogo, como, por exemplo: bola na trave valeria um ponto; equipe que não cometesse faltas em seus/suas colegas teria um ponto extra ao final do segundo tempo; gol de meninas valeria dois pontos. Fizeram esta regra no terceiro encontro e observaram que a regra atendia de forma desigual os que, no jogo, por conta das regras, deveriam ser tratados como iguais. O relevante nesta discussão é que o fato foi levantado por uma menina que se sentiu inferiorizada e menosprezada, como se ela não tivesse a "capacidade de fazer gols sem a ajuda dos meninos. Se estamos lutando por igualdade de gênero, essa regra não nos atende". Para Rossini e colaboradores (2012), é possível imprimir olhares para a igualdade de gênero, pois meninas e meninos jogam juntos e em condições iguais.

Fato análogo foi encontrado no artigo de Martins, Souza Junior e Belmonte (2015), que retrata a seguinte situação:

Os discursos de Helena e Estela vão ao encontro da fala dos organizadores do FC, aqui do Brasil, que afirmam que regras como essa, de o gol por menina valer mais, não contribuem para o fortalecimento dos pilares de solidariedade e respeito, de modo que a participação das meninas deveria ser fruto do atendimento aos pilares do FC e não uma imposição de regras – ainda que seja uma imposição a presença delas em campo. O que, no entanto, a fala de Helena demonstra é que a adesão a essa ideia não é imediata, fazendo parte de um processo, dentro do qual a regra "discriminatória" teria sido necessária. Isso nos mostra a riqueza do processo real, em que, mesmo com os promotores da atividade discordando, ela acaba ocorrendo e, depois, sendo problematizada e transformada (MARTINS; SOUZA JÚNIOR; BELMONTE, 2015, p. 9).

Como limitação para discussões e aprofundamento da mudança de paradigma para o jogo de futsal em si, temos que considerar o pouco tempo de intervenção com as atividades - apenas três encontros - nos quais houve a prática do futebol callejero nas aulas. Contudo, percebeu-se uma mudança nas discussões e a preocupação para que, a cada encontro, fossem agregadas regras que pudessem incluir situações em que os/as alunos/as haviam perdido pontos no jogo anterior.

Após os encontros, nos quais a "bola rolou de verdade" e as experiências saíram da "teoria e foram para a prática", os/as alunos/as se reuniram e novamente preencheram uma

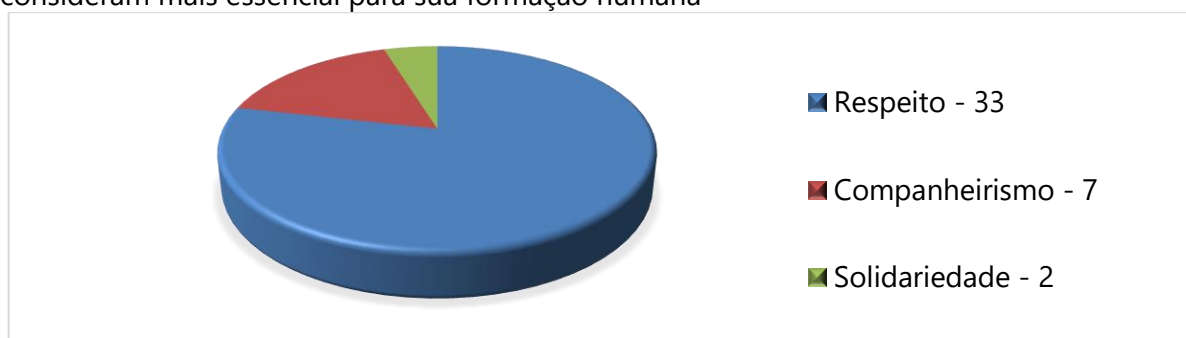






avaliação, do tipo questionário aberto, para relatar a vivência das atividades, indicando se houve ou não melhora individual e coletiva nas atitudes relacionadas aos pilares do *fútbol callejero*, bem como os pilares que consideravam mais importantes para a formação humana.

**Figura 1** – Percepção dos/as alunos/as sobre qual dos três pilares do *fútbol callejero* consideram mais essencial para sua formação humana



**Fonte:** construção dos autores.

De acordo com as respostas, observa-se que para os/as alunos/as o pilar respeito pode englobar as atitudes que facilitam os outros pilares, conforme os relatos a seguir: “com o respeito, o jogo ficou mais divertido e fácil de ser jogado”; “acredito que o respeito é a base de tudo. Respeitando, observa-se o jogo como um todo, e principalmente, nossos colegas”; “dever de todo ser humano é ter respeito pelo próximo, assim no futebol e na vida, pois o futebol está na nossa vida e respeitar o próximo é essencial para nossa formação”; “[...] respeitando a opinião e o espaço do outro o jogo flui e assim fica um esporte legal de se praticar”; “se sou solidário e companheiro, só consigo ser porque respeito meu colega. Então, respeito acima de tudo”.

Essa percepção pode ser corroborada, ao expressarem se haviam mudado suas atitudes em relação ao convívio social após a prática do *fútbol callejero*, com destaque para as seguintes manifestações: “mudou a maneira de conviver com as outras pessoas, a turma começou a interagir, se unir. Também mudou a questão de ouvir os outros para depois emitir opinião”; “a turma analisou como perdia pontos e nos jogos seguintes houve empatia e solidariedade”; “acho que se aplicássemos os três pilares em nosso dia a dia, teríamos um melhor convívio com as pessoas”; “que sempre há outros pontos de vista além do seu e também quase sempre há como chegar em consenso através do diálogo”.



Moraes e Couto (2021), ao apresentarem os resultados advindos de uma intervenção pedagógica desenvolvida com alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental, relatam que

Foi possível perceber que os processos educativos e, conseqüentemente, a troca de saberes, ocorreram em vários momentos das intervenções, contribuindo em diálogos que levassem para atitudes de compartilhar em detrimento de competir [...] (MORAES; COUTO, 2021, p. 143).

Varotto, Grifoni e Souza Júnior (2023) corroboram ao referenciarem outra experiência pedagógica com uma turma do Ensino Fundamental, dizendo que:

Podemos considerar, ainda, que a prática do Fútbol Callejero promoveu espaços de relações humanizadas pautadas pelo diálogo, que fez emergir ações de cuidado, respeito, cooperação e solidariedade com outrem, mostrando-se uma importante abordagem metodológica tanto para as aulas de Educação Física como para a Educação em sentido mais amplo, extrapolando, inclusive, os muros da escola e se expressando em diferentes formas de relação no mundo-vida (VAROTTO; GRIFONI; SOUZA JÚNIOR, 2023, p. 347).

O pouco tempo demandado para a intervenção também foi apontado pelos/as participantes: "não mudou nada"; "na minha opinião não mudou nada, pois foram poucas as aulas"; "nada, pois embora o *fútbol callejero* proporcione discussões que nos ensinam muito, não foi algo que mudou minha vida", "os poucos encontros contribuíram para uma pequena mudança, mas, como somos teimosos, precisaríamos de mais tempo para entender que o mais importante aqui não seria o jogo, e sim como nós jogamos".

São respostas que nos encorajam a seguir com a prática do *fútbol callejero* como uma possibilidade de intervenção na realidade encontrada nas turmas de Educação Física no IFMT *Campus Primavera do Leste*. Ainda, vale acrescentar que é possível e viável de ser implantada nas mais diversas realidades escolares.

## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O relato de experiência ora apresentado, traz em seu cerne a necessidade de não concluir ou trazer respostas fechadas sobre o fenômeno experimentado, mas as compreensões de processos educativos que decorre da prática do *fútbol callejero* nas aulas de Educação Física de uma escola de nível médio com cursos técnicos integrados. O processo vivenciado permitiu observar o engajamento dos/as alunos/as na busca por soluções que primam pela participação efetiva de todos e todas nas aulas de Educação Física, favorecendo a inclusão justamente daqueles e daquelas que se sentiam aliados/as do processo educacional.





Temos consciência de que é necessário avaliar e ressignificar as práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física, pois através delas atingimos uma maior quantidade de alunos e alunas, que, por vezes, ficam à margem das ações educativas vivenciadas em nossas aulas, por não se sentirem partes do processo. Alguns apontamentos que nos chamaram atenção ao término do período da intervenção:

Percebemos uma interação melhor da turma durante as discussões mediadas no decorrer da experiência. Houve evolução na escuta e no respeito às falas.

- As atitudes dos/as alunos/as foram observadas também em outros momentos, fora da aula de Educação Física, como, por exemplo, nos encontros que antecedem a aula propriamente, onde eles/as se cumprimentaram mais e com maior intensidade (abraços e palavras), pois diziam que era muito importante ser respeitoso/a e companheiro/a de seus colegas”.
- Observaram que podem jogar futsal de forma não convencional, sem as regras impostas pelo sistema institucionalizado esportivo, as quais podem ser adaptadas às suas reais necessidades e desejos.
- No decorrer da prática, por respeitarem mais as regras criadas por eles/elas, entendiam que poderiam “jogar mais tempo do que ficarem discutindo sobre possíveis erros ou falhas nas regras”. O ato de jogar passou a ser a prioridade em detrimento do resultado numérico de gols.

Portanto, que possamos vivenciar o entusiasmo de todos e todas ao saírem das aulas, com o dever cumprido de estar e se fazer presente nas práticas corporais que são apresentadas na escola. É tarefa nossa, como educadores e educadoras, repensar as práticas e buscar outras possibilidades metodológicas. Que tenhamos outras oportunidades de vivências que estejam em consonância com a missão de uma educação para tornar seres humanos mais humanos (BRONFENBRENNER, 2005). Nessa direção, podemos começar tornando o jogo possível para todos/as.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELMONTE, Maurício Mendes. **Fútbol callejero**: processos educativos decorrentes de uma motricidade emergente. 2019. 524f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2019.





BELMONTE, Maurício Mendes; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. *Fútbol callejero*: nascido e criado no Sul. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 116, p. 155-178, 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BRACHT, Valter. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 22, n. 1, p. 53-63, 2000.

BRONFENBRENNER, Urie. **Making human beings human**: bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications, 2005.

CASTRO, Lígia Estronioli De; FERREIRA, Lilian Aparecida. *Fútbol callejero*: uma primeira análise praxiológica. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 3, p. 70-85, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

IFMT - PDI 2019/2023. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2019-2023**. Cuiabá, MT: IFMT, 2019.

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

MARTINS, Mariana Zuaneti; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira De; BELMONTE, Maurício Mendes. Quando as meninas tomam a rua: as relações de gênero no Fútbol Callejero. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/CONBRACE, 19/ CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/CONICE, 6. **Anais...** Vitória, ES: UFES, 2015.

MORAES, Fabio De; COUTO, Yara Aparecida. Os saberes atitudinais e a metodologia callejera na educação física escolar. **Revista da sociedade de pesquisa qualitativa em motricidade humana**, v. 5, n. 1, p. 134-145, 2021.

PASQUARELLI, Bruno Natale; SANTOS, Diogo Cardoso. **Futebol da cabeça aos pés**. Curitiba, PR: Appris, 2021.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.

ROSSINI, Luciano e colaboradores. **Fútbol callejero**: juventud, liderazgo y participación-trayectorias juveniles em organizaciones sociales de América Latina. Buenos Aires, Argentina: FUDE, 2012.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva. Perspectivas pedagógicas do esporte no século XXI. In: NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; MOREIRA, Wagner Wey (Orgs.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2016.





SILVA, Bruna Saurin; MARTINS, Mariana Zuaneti. Ensinando o esporte a partir do ponto de vista feminista: tensões da epistemologia feminista para a pedagogia do esporte. **Corpoconsciência**, v. 27, p. 1-18, 2023.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira; MARTINS, Mariana Zuaneti; BELMONTE, Maurício Mendes. *Fútbol callejero*: desafios e potencialidades de uma metodologia para a educação popular. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA, 9/ SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 15. **Anais...** Rio Claro, SP, Unesp, 2015.

VAROTTO, Nathan Raphael e colaboradores. "Fútbol callejero" na educação física escolar: processos educativos emergentes de uma intervenção. **Revista brasileira de iniciação científica**, v. 5, n. 5, p. 104-120, 2018.

VAROTTO, Nathan Raphael; GRIFONI, Tiago; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira De. *Fútbol callejero*: processos educativos emergentes de uma metodologia de educação popular. In: SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira De; CARVALHO, Ricardo Souza De; PRADO, Denis (Orgs.). **Do futebol moderno aos futebóis transmodernos**: a utopia da diversidade revolucionária. São Carlos, SC: EdUFSCar, 2023.

#### Dados do primeiro autor:

Email: claudionor.cavalheiro@ifmt.edu.br

Endereço: Avenida Dom Aquino, 1500, Parque Jardim Eldorado, Primavera do Leste, MT, CEP 78850-000, Brasil.

Recebido em: 18/10/2023

Aprovado em: 29/11/2023

#### Como citar este artigo:

CAVALHEIRO, Claudionor Nunes; REVERDITO, Riller Silva. *Fútbol callejero*: uma alternativa pedagógica para as aulas de educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16460, p. 1-16, 2023.

#### Apoio:

Este estudo contou com o financiamento do Programa Academia e Futebol, do Ministério do Esporte (Convênio nº 902335/2020).





## **ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE ADAPTAÇÃO COMPETITIVA PARA O FUTEBOL INFANTIL**

### **DEVELOPMENT AND APPLICATION OF A COMPETITIVE ADAPTATION LEVEL ASSESSMENT INSTRUMENT FOR YOUTH SOCCER**

### **DESARROLLO Y APLICACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL NIVEL DE ADAPTACIÓN COMPETITIVA EN EL FÚTBOL INFANTIL**


**Mateus Azevedo Mendonca**


<https://orcid.org/0009-0001-1842-0607> 

<http://lattes.cnpq.br/8637604064633576> 

Universidade Federal do Amazonas (Manaus, AM – Brasil)  
mateusmendonca2012@gmail.com


**Tathiane Krahenbühl**


<https://orcid.org/0000-0001-6801-4861> 

<http://lattes.cnpq.br/2409655249432276> 

Universidade Federal do Amazonas (Manaus, AM – Brasil)  
tathiane.krahenbuhl@ufam.edu.br


**Tobias dos Santos da Costa**


<https://orcid.org/0000-0001-8393-616X> 

<http://lattes.cnpq.br/265912263384662> 

Universidade Federal do Amazonas (Manaus, AM – Brasil)  
tobiasscosta@gmail.com


**João Cláudio Pereira Braga Machado**


<https://orcid.org/0000-0001-9827-5296> 

<http://lattes.cnpq.br/5265855153671399> 

Universidade Federal do Amazonas (Manaus, AM – Brasil)  
jclaudio@ufam.edu.br

**Lucas Leonardo**

<https://orcid.org/0000-0002-1567-0686> 

<http://lattes.cnpq.br/0543067155062208> 

Universidade Federal do Amazonas (Manaus, AM – Brasil)  
lucasleonardo@ufam.edu.br

#### **Resumo**

Propostas relacionadas ao Desenvolvimento do Atleta em Longo Prazo e à Pedagogia do Esporte têm destacado a importância de adaptações competitivas que visam respeitar as características físicas, sociais e psicológicas das crianças. Esta pesquisa se debruça sobre competições de futebol infantil da Federação Amazonense de Futebol (FAF) tendo como objetivos: 1) elaboração de instrumento avaliativo do nível de adaptação competitiva para o futebol infantil; 2) analisar o grau de adequação das competições infantis organizadas pela FAF. Por meio da análise documental e discussão com a literatura, elaboramos indicadores e *scores* para o instrumento. Considerando uma escala de 1 a 4, na qual 1 significa competições mais adaptadas e 4 competições em formato tradicional, a



competição sub-9 recebeu *score*  $2,2\pm 0,9$  e a competição sub-11 *score*  $2,5\pm 1,2$ , evidenciando esforços da FAF em promover competições adaptada às crianças, porém as categorias "Participação dos Atletas" e "Modelo Competitivo" precisam de maior atenção pedagógica.

**Palavras-chave:** Competição; Esporte de Jovens; Pedagogia do Esporte; Esportes Coletivos.

#### Abstract

Proposals related to Long-Term Athlete Development and Sport Pedagogy have emphasized the importance of competitive adaptations that aim to respect the physical, social, and psychological characteristics of children. This research focuses on children's soccer competitions organized by the Amazonas Football Federation (FAF) with the following objectives: 1) the development of an evaluative tool for the level of competitive adaptation in youth soccer; 2) analyzing the degree of appropriateness of youth competitions organized by FAF. Through document analysis and discussions with the literature, we have developed indicators and scores for the instrument. Considering a scale of 1 to 4, where 1 represents more adapted competitions and 4 represents traditional format competitions, the under-9 competition received a score of  $2.2\pm 0.9$ , and the under-11 competition received a score of  $2.5\pm 1.2$ , highlighting FAF's efforts to promote competitions adapted to children. However, the categories of 'Athlete Participation' and 'Competitive Model' require more pedagogical attention.

**Keywords:** Competition; Youth Sports; Sport Pedagogy; Team Sports.

#### Resumen

Las propuestas relacionadas con el Desarrollo a Largo Plazo del Atleta y la Pedagogía del Deporte han destacado la importancia de adaptaciones competitivas que buscan respetar las características físicas, sociales y psicológicas de los niños. Esta investigación se centra en las competiciones de fútbol infantil organizadas por la Federación Amazonense de Fútbol (FAF) con los siguientes objetivos: 1) el desarrollo de un instrumento evaluativo para el nivel de adaptación competitiva en el fútbol juvenil; 2) analizar el grado de idoneidad de las competiciones juveniles organizadas por la FAF. A través del análisis de documentos y discusiones con la literatura, hemos desarrollado indicadores y puntuaciones para el instrumento. Considerando una escala del 1 al 4, donde 1 representa competiciones más adaptadas y 4 representa competiciones en formato tradicional, la competición sub-9 obtuvo una puntuación de  $2,2\pm 0,9$  y la competición sub-11 obtuvo una puntuación de  $2,5\pm 1,2$ , lo que destaca los esfuerzos de la FAF por promover competiciones adaptadas para niños. Sin embargo, las categorías de 'Participación de los Atletas' y 'Modelo Competitivo' requieren una mayor atención pedagógica.

**Palabras clave:** Competición; Deportes Juveniles; Pedagogía del Deporte; Deportes en Equipo.

## INTRODUÇÃO

Por ser o esporte um fenômeno cuja natureza primária se baseia na disputa (CRANE; TEMPLE, 2015), as investigações acerca da prática esportiva precisam avançar também sobre o ambiente competitivo. Especialmente no caso de programas esportivos organizados para crianças, entendemos que a prática competitiva deve ser concebida como parte indissociável ao processo de ensino e treino (SCAGLIA et al., 2013), afinal, à luz das abordagens centradas no jogo, competir – portanto, colocar em prática o ato de jogar – contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências esportivas, além de atuar nos planos sociais, morais e pessoais (LIGHT; HARVEY, 2017).

Impulsionado pela ideia de desenvolvimento do atleta em longo prazo (LLOYD; OLIVER, 2012), que tem como perspectiva a criança inserida no esporte e na competição como um ser em pleno desenvolvimento, o papel do esporte e da competição tem sido ressignificado mediante esforços que visam adequar a competição esportiva ao público infantil, tendo como resultado a recente valorização de modificações ao cenário competitivo (BURTON; GILLHAM;





HAMMERMEISTER, 2011; CAPRANICA; MILLARD-STAFFORD, 2011; LEONARDO; GALATTI; SCAGLIA, 2018; LEONARDO; SCAGLIA, 2018b; WIERSMA, 2005). Tais propostas encorajam que estes cenários empreguem uma lógica de progressão que respeite as características físicas, sociais e psicológicas dos atletas e que sejam voltados à facilitação do desenvolvimento de competências técnico-táticas, uma vez que neste público as habilidades atléticas ainda estão em fase de pleno desenvolvimento (BERGERON et al., 2015).

Tal perspectiva mira, no fim das contas, superar o modelo tradicional que pode resultar precocemente em impactos negativos sobre os praticantes, uma vez que as pressões emocionais e esgotamento físico típicos de uma prática competitiva não modelada à infância podem precipitar em situações de abandono precoce da prática esportiva (DREWE, 1998; CHOI; JOHNSON; KIM, 2014; CÔTÉ; BAKER; ABERNETHY, 2007; FRASER-THOMAS; CÔTÉ, 2006; LLOYD; OLIVER, 2012).

Por ser esta uma pesquisa conduzida no Amazonas, temos como ponto de partida para nossa investigação as propostas implementadas pela Federação Amazonense de Futebol (FAF), entidade responsável pela organização das competições de futebol em todo o estado, que tem em seu calendário a oferta de eventos competitivos para crianças – ainda que exclusivamente para meninos – com propostas sub-8/9 e sub-10/11, que são reconhecidamente modificadas em seus regulamentos específicos.

Justificamos este recorte regional com base em duas perspectivas. Primeiramente, entendemos como necessário avançar ao debate sobre modelos competitivos na infância valorizando a diversidade cultural e as particularidades sociais e geográficas brasileiras, como forma de valorização de uma nação plural e multifacetada (COB, 2022). Assim, discutir a realidade amazônica é tão importante e fundamental do ponto de vista da compreensão do cenário esportivo nacional quanto seria nos demais estados e regiões brasileiras. Em segundo lugar, as competições de base da FAF configuram-se como um contexto representativo dos esforços contemporâneos da Pedagogia do Esporte, por ofertar de forma concreta espaços competitivos modificados para crianças envolvidas no meio futebolístico, apontando para o pioneirismo do Amazonas no que tange o futebol infantil.

Diante deste cenário, entendemos como de primária importância investigar tal contexto em busca de evidências que possam atestar o quanto as adaptações propostas no meio do futebol mostram-se alinhadas ao público infantil se torna imperativo. Assim, através da organização e sistematização de informações documentais disponibilizadas publicamente







pela Federação Amazonense de Futebol (FAF) sobre suas competições infantis de futebol – sub-9 e sub-11, do ano de 2022 –, este estudo tem um duplo objetivo: 1) levantar indicadores que permitam a proposição de um instrumento avaliativo do nível de adequação competitivo para o futebol infantil em diálogo com a literatura da Pedagogia do Esporte e com o apoio em manuais voltados ao desenvolvimento esportivo e do futebol; 2) apresentar o potencial de nossa proposta ao aplicar o instrumento desenvolvido ao próprio contexto que origina suas categorias e indicadores, permitindo uma análise objetiva do grau de adequação das competições infantis organizadas pela FAF.

## MARCO TEÓRICO

Conduzindo o olhar para o contexto brasileiro, e tendo como referência o Modelo de Desenvolvimento Esportivo do Comitê Olímpico do Brasil (COB, 2022) que orienta a organização do esporte olímpico nacional, entendemos que as competições ofertadas para crianças – entre 8 e 12 anos de idade – por estruturas federativas devem adequar-se ao que é proposta na etapa do “Aprender e Treinar”, organizando-se em:

[...] sistemas mais formalizados, com placares, tabelas e resultados. Ainda que a busca pelos resultados objetivos, como vitórias e títulos, comece a estar presente nesta etapa, o foco continua no processo de competir e no processo holístico de desenvolvimento esportivo em longo prazo. Assim, as experiências competitivas devem incluir modificações no regulamento e no conteúdo da competição que [...] devem proporcionar participações competitivas suficientemente desafiadoras e que possibilitem que atletas aprendam a lidar tanto com as vitórias quanto com as derrotas. As competições devem proporcionar a prática dos conteúdos de treino trabalhados recentemente, estimulando a aprendizagem esportiva (COB, 2022, p. 61, grifo nosso).

Tais indicativos mostram, mesmo que de modo ainda geral, os indicadores do que seria uma competição adequada ao público infantil no contexto competitivo formal e federativo. Buscando apresentar a possibilidade de maior aprofundamento teórico ao que seria uma competição devidamente ajustada ao público infantil, temos no estudo de Leonardo e Scaglia (2018a) a proposição de indicadores que se inserem nas seguintes categorias de análise: 1) “Oferta de Competições”; 2) “Participação dos Atletas na Competição”; e 3) “Distância percorrida para jogar”, às quais são descritas detalhadamente abaixo e aparecem sistematizadas no Quadro 1. Destacamos, ainda, que por ser este um estudo com foco na análise documental, não levantamos dados referentes à categoria “Compromisso Esperado”, à





qual é coletada a partir de aplicação de um questionário em escala Likert junto aos treinadores e treinadoras.

Na categoria “Oferta de Competições”, são apresentadas duas subcategorias que permitem analisar melhor como as competições são ofertadas: 1. “Número de temporadas competitivas” que busca mensurar o tempo que uma competição leva do seu início até o final e que tem por premissa que competições na infância devem ter múltiplas temporadas anuais, logo, devem ser pouco extensas; 2. “Modelo Competitivo” que busca avaliar a forma de disputa da competição, em defesa de que as competições infantis promovam o mesmo número de jogos entre as equipes ao longo da temporada e que evite a eliminação de equipes ao longo das competições.

Na categoria “Participação dos Atletas na Competição”, busca-se entender o tempo de engajamento dos atletas nos jogos da competição ao avaliar o nível de equilíbrio do tempo de participação competitiva – quanto maior o equilíbrio de oportunidades, maior a adequação à infância – e como são propostos mecanismos que visam a distribuição dos jogadores mais talentosos de forma igualitária entre as equipes participantes – prerrogativa associada à manutenção de níveis de disputa mais ajustados na infância e que reduzam as discrepância de rendimento individual e entre equipes no momento da disputa.

E a categoria “Distância percorrida para jogar”, busca entender o quanto o atleta precisa se deslocar para disputar uma partida, levando em consideração que distâncias excessivas para o jogo são impróprias para as crianças, afinal, indicam a necessidade de dedicação maior à uma determinada prática esportiva numa fase em que a diversificação de práticas deve ser incentivada, além de ser um fator que interfere em aspectos sociais da vida da criança – tais como tempo disponível para estudo e convívio com amigos e familiares.

Para cada uma destas categorias, Leonardo e Scaglia (2018a) estipulam, com base nas referências que orientam sua proposta, scores que variam entre 1 e 4, sendo o valor 1 referente às competições com maior ajuste competitivo à infância e 4 as competições que resguardam em si maior tendência de reprodução dos valores do esporte tradicional – adulto e desenhado sob o formato do alto-rendimento esportivo.

Aproximando as proposições do COB (2022) com o estudo de Leonardo e Scaglia (2018a), percebemos que para o cenário federativo as competições para crianças entre 8 e 12 anos devem variar entre scores de níveis 1 e 2, logo, serem desenhados em busca oportunidades de prática mais equitativas, baseadas em eventos mais curtos e locais que





valorizem o ato de competir – portanto de empenhar-se na prática esportiva – como aliado ao processo de aprendizagem esportiva (SCAGLIA et al., 2013).

Embora a proposta de Leonardo e Scaglia (2018a) represente avanços para a Pedagogia do Esporte como um todo, sua proposição e aplicação foram contextualizadas no handebol infantil, logo, entendemos que a proposta possa ter limitações quando transpostas ao cenário do futebol. Assim, para a elaboração da proposta avaliativa destinada ao futebol infantil, buscamos amparo em estudos e documentos inerentes ao meio futebolístico, de modo a ampliar a proposta de Leonardo e Scaglia (2018a), complementando-a para que as modificações implementadas nos regulamentos do futebol infantil pudessem ser mais bem amparadas.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **Natureza e Tipo da Pesquisa**

Este é um estudo descritivo, de natureza quanti-qualitativa e abordagem analítica (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012; YIN, 2016) apresentando-se em duas etapas: 1) pesquisa qualitativa do tipo documental de competições de futebol organizadas pela FAF nas categorias sub-9 e sub-11, visando levantamento de categorias e indicadores avaliativos para o futebol infantil, permitindo a elaboração de um instrumento ainda em estágio inicial, uma vez que este estudo não contempla as etapas necessárias para sua validação formal, que vise avaliar o nível de adaptação competitiva para o futebol infantil; 2) quantificação de scores que permitem avaliar o grau de adequação das competições em relação ao respectivo público participante das disputas.

### **Coleta das Informações**

Partimos de uma pesquisa documental, método que busca conduzir procedimentos analíticos a informações que embora disponíveis publicamente, ainda não foram devidamente organizadas e sistematizadas de modo a facilitar o acesso, a consulta e a referência aos documentos estudados (BARDIN, 2016; GODOY, 1995). Para acessar as informações inerentes ao estudo, tivemos como principal ferramenta a busca de documentos oficiais pela internet (FLICK, 2010), incluindo, além dos regulamentos das competições sub-9 e sub-11 (FAF, 2022a, 2022b), as tabelas de jogos e listas com endereços das sedes dos jogos do





ano de 2022. Em respeito ético à FAF, apenas as informações de domínio público foram coletadas, (CUNHA; YOKOMIZO; BONACIM, 2014).

### **Procedimento de Análise**

A análise das informações ocorreu em duas etapas. A primeira etapa diz respeito à Análise de Conteúdo dos regulamentos conforme pressupostos de (BARDIN, 2016), cujo objetivo foi identificar informações que pudessem complementar a proposta avaliativa de Leonardo e Scaglia (2018a), tendo como foco o futebol infantil.

Iniciando pela leitura flutuante e aprofundada, que permitiu ao primeiro autor familiaridade com os documentos analisados, partimos para a exploração do material, procedimento conduzido pelo primeiro autor, aluno de graduação em sua primeira iniciação científica, que sob orientação do último autor, doutor, professor do magistério do ensino superior em universidade pública federal e expert em investigações documentais voltadas à competições infantis, realizou o procedimento diversas vezes até que o corpus definido não sofresse mais variações entre a análise final e a antecedente. Buscou-se este procedimento para garantir confiabilidade aos procedimentos realizados (LEONARDO; KRAHENBÜHL; SCAGLIA, 2023).

Posteriormente, a definição das categorias e indicadores avaliativos oriundas do corpus da pesquisa, foi realizada pelo primeiro autor sempre com a supervisão do último autor. Esta etapa foi repetida até que fosse atingida a estabilidade das categorias e critérios propostos entre a última análise a antecedente, estabelecendo, assim, a validação dos procedimentos adotados no estudo (LEONARDO; KRAHENBÜHL; SCAGLIA, 2023). Adotamos, nesta etapa, uma abordagem mista, mesclando a abordagem dedutiva com abordagem indutiva de elaboração de categorias e indicadores.

A abordagem dedutiva foi implementada durante a tentativa de enquadrar os temas emergentes da análise dos regulamentos ao marco teórico desta investigação (LEONARDO; SCAGLIA, 2018a), portanto, às categorias "Oferta de Competições"; "Participação dos Atletas na Competição" e "Distância Percorrida para Jogar".

Finalizada esta etapa, para as informações não suportadas pelo marco teórico, partimos para uma categorização indutiva, na qual categorias e indicadores foram elaborados pelos autores de modo a agrupar um ou mais temas do corpus da pesquisa. Por ser necessário





diálogo com estudos e propostas para dar maior rigorosidade à nossa proposta, estas categorias, nascidas de forma indutiva, foram adequadas à literatura.

Ao final dos processos analíticos, houve ampliação da categoria “Participação dos Atletas na Competição” e elaboração da categoria “Mudanças em Equipamentos e Instalações” que foram respaldadas pelo Manual Orientador da Confederação Sul-Americana de Futebol (CONMEBOL, 2021), pela leitura crítica realizada à proposta da exclusão temporária proposta pela *International Football Association Board* no livro de Regras do Jogo (IFAB, 2023) e pela proposta da Engenharia Competitiva (BURTON; GILLHAM; HAMMERMEISTER, 2011).

Para as novas categorias/subcategorias foram elaborados indicadores qualitativos obedecendo a escala proposta por Leonardo e Scaglia (2018a), ou seja, com scores que variam entre 1 e 4, sendo o valor 1 referente às modificações competitivas mais adequadas à infância e 4, para as competições que resguardam em si maior tendência de reprodução dos valores do esporte adulto tradicional.

Os resultados deste estudo foram divididos em duas seções: a) Definindo o Instrumento de Avaliação para o Futebol Infantil; b) Avaliação das competições Sub-9 e Sub-11 da FAF.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### **Definindo os Indicadores para o Instrumento de Avaliação para o Futebol Infantil:**

Como ponto de partida, identificamos quais informações dos regulamentos estudados se enquadravam na proposta de Leonardo e Scaglia (2018a). Verificamos que as categorias e descritores relacionados à “Oferta de Competições” – em subcategorias “Número de Temporadas Anuais” e “Modelo Competitivo” – e “Distância percorrida para jogar” foram pertinentes e permitiram o enquadramento nos scores prévios desta base teórica. Já a categoria “Participação dos Atletas na Competição” permitiu acomodar parcialmente as informações dos regulamentos sub-9 e sub-11 da FAF, acomodando apenas informações referentes à subcategoria “Substituição”. Outras informações foram categorizadas em novas subcategorias relacionadas à “Participação dos Atletas na Competição”, às quais tiveram critérios definidos a partir de bases teóricas complementares.

Um dos pontos inseridos dizem respeito à subcategoria “Divisão das Categorias”, tendo como ponto de discussão estudos relacionados ao Efeito da Idade Relativa (EIR), uma





vez que nas diferentes categorias competitivas de rendimento do futebol masculino – como no contexto deste estudo por ser uma competição estadual organizada por uma federação e destinada exclusivamente a meninos – tem sido constatado maior presença de atletas nascidos nos primeiros trimestres/quadrimestres do ano se comparados aos atletas nascidos nos último trimestre/quadrimestre, aspecto que competições devem buscar estratégias de superação uma vez que possíveis talentos nascidos em períodos menos favorecidos podem ser precocemente excluídos de processos de formação e seleção para o futebol (RABELO et al., 2016; MARQUES; PINHEIRO; COSWIG, 2019).

O Manual Orientador (CONMEBOL, 2021) possibilitou a elaboração de descritores para as novas subcategorias denominadas “Formação das Equipes” – que definiu quatro descritores relacionados à modificação encontradas nos regulamentos estudados que se relacionavam à quantidade de jogadores em campo por equipe – e o “Tempo da Partida” – mediante definição de quatro descritores relacionados à mudança regulamentar encontrada voltada ao ajuste do tempo total da partida.

Outra subcategoria definida como “Exclusão Temporária do Jogo” teve como ponto de discussão teórica informações da IFAB (2023). Neste caso em específico, embora a ampliação de oportunidades de prática seja um objetivo importante para a garantia de permanência da criança e do jovem no esporte (CÔTÉ; HANCOCK, 2016), notamos que os critérios apontados pela IFAB são mais restritivos do que potencializadores de participação. Tal contrassenso nos levou à redefinição de quatro critérios avaliativos, sendo o nível de maior adaptação – portanto de maior ajustamento à infância – o descritor que estabelece a exclusão temporária como uma estratégia de substituição ao cartão vermelho, e a ausência completa desta modificação, ou seja, da manutenção dos critérios tradicionais de sanções que se utilizam da advertência com cartão amarelo e da expulsão mediante cartão vermelho, como o nível mais afastado de uma competição infantil.

Novas subcategorias e respectivos descritores foram propostas para modificações regulamentares que indicavam “Dimensões do Campo”, “Dimensões das Balizas” e “Tamanho da Bola”, tendo mais uma vez o Manual Orientador (CONMEBOL, 2021) como referencial norteador da definição dos quatro níveis de descritores que indicam o uso de dimensões/tamanhos menores para competições infantis e dimensões/tamanhos oficiais para competições que se afastam das necessidades da infância.





No que tange especificamente as dimensões do campo, embora a CONMEBOL (2021) proponha como área de jogo ideia por jogador um total 325 m<sup>2</sup>, medida semelhante à proposta por Castellano et al. (2016), os quais sugerem campos com áreas por jogador menores que 300 m<sup>2</sup>, faltam parâmetros intermediários para que utilizemos no instrumento elaborado a relação “área de jogo x jogador” como parâmetro de análise. Assim, optamos por fixar medidas médias a partir do que propõe a CONMEBOL (2021).

Todas as dimensões e tamanhos inseridos no instrumento foram consideradas subcategorias, pois a partir da proposta da engenharia competitiva (BURTON; GILLHAM; HAMMERMEISTER, 2011) todas elas se enquadram numa categoria maior que denominamos como “Mudanças em Equipamentos e Instalações”.

Todas as categorias, subcategorias, descritores e scores podem ser analisados detalhadamente no Quadro 1, que sintetiza o instrumento de avaliação do nível de adequação competitiva para o futebol infantil por nós proposto, bem como apresenta as bases teóricas que sustentam cada uma das dimensões presentes nesta proposta através dos símbolos apresentados.

**Quadro 1** – Categorias, subcategorias, indicadores e scores do instrumento elaborado

Categ.	Subcategoria	Indicadores de Avaliação de Nível Competitivo	Score
Oferta de competições*	Número de temporadas anuais*	Vários encontros em formato de festival de um dia ao longo do ano	1
		Três a quatro temporadas anuais de 3 ou 4 meses	2
		Duas temporadas anuais de até 6 meses	3
		Uma só temporada anual de mais de 6 meses	4
	Modelo competitivo*	Possibilidade de jogarem todos contra todos várias vezes ao longo da temporada	1
		Possibilidade de jogarem todos contra todos uma só vez na temporada	2
		Após fase classificatória, realização de fase eliminatória, porém, permitindo que as equipes derrotadas continuem jogando garantindo número igual de partidas	3
		Após fase classificatória, realização de eliminatória simples com permanência apenas dos vitoriosos nas fases seguintes	4
Participação dos atletas*	Substituição*	Regulamento prevê distribuição equilibrada dos mais talentosos entre as equipes, as quais não terão jogadores reservas	1
		Regulamento prevê divisão equilibrada de tempo de participação entre titulares e reservas	2
		Regulamento prevê substituições obrigatórias	3
		Regulamento não prevê substituições obrigatórias	4
	Divisão das Categorias <sup>§</sup>	Divisão das categorias por trimestres/quadrimestres de nascimento	1
		Divisão das categorias por semestres de nascimento	2
		Divisão das categorias por ano de nascimento	3
		Divisão da categoria por agrupamentos de dois ou mais anos de nascimento	4
	Formação das Equipes <sup>§</sup>	4x4	1
		até 7x7	2
até 9x9		3	
até 11x11		4	





	<b>Tempo de Partida<sup>‡</sup></b>	Até um total de 30 minutos	1
		Até um total de 45 minutos	2
		Até um total de 60 minutos	3
		Até um total de 90 minutos	4
	<b>Exclusão Temporária do Jogo<sup>#</sup></b>	A exclusão temporária será adotada como alternativa ao cartão vermelho, podendo acumular um número de exclusões determinado pela federação antes de uma possível expulsão. Há, neste caso, substituição do jogador excluído temporariamente	1
		A exclusão temporária será adotada em situações de cartão amarelo, implicando pesos diferentes para as situações advertidas (i.e. exclusão temporária para situações mais graves e advertência comum para situações mais brandas conforme critérios da entidade organizadora). Não há, neste caso substituição, do jogador excluído temporariamente.	2
		Exclusão temporária para comportamentos indesejados não puníveis com cartões amarelo e vermelho, atendendo aos objetivos pretendidos pela federação. Não há, neste caso substituição, do jogador excluído temporariamente.	3
Ausência de exclusões temporárias		4	
<b>Mudanças em Equipamentos e Instalações<sup>†</sup></b>	<b>Dimensão do Campo<sup>‡</sup></b>	Até 35m x 22m	1
		Até 65m x 40m	2
		Até 80 x 65m	3
		Até 100-90m x 65-45m (medidas oficiais)	4
	<b>Dimensão das Balizas<sup>‡</sup></b>	4,5m x 1,6m	1
		até 5,0m x 1,8m	2
		até 6,0m x 2,1m	3
		até 7,32m x 2,44m (medidas oficiais)	4
	<b>Tamanho da Bola<sup>‡</sup></b>	Tamanho 3	1
		Tamanho 4	2
		Tamanho 5	3
		Tamanho oficial	4
<b>Distância percorrida para jogar<sup>*</sup></b>	-	Distância média percorrida por jogo de até 20 km – competição de abrangência local	1
	-	Distância média percorrida por jogo entre 20,1 km e 60 km – competição de abrangência regional	2
	-	Distância média percorrida por jogo entre 60,1 e 100 km – competição de abrangência inter-regional	3
	-	Distância média percorrida por jogo superior a 100,1 km – competição de abrangência estadual	4

Embasamento teórico: \*Leonardo e Scaglia (2018a); <sup>‡</sup>Rabelo e colaboradores (2016); Marques, Pinheiro e Coswig (2019); <sup>†</sup>Burton, Gillham e Hammermeister (2010); <sup>‡</sup>Thiengo e colaboradores (2021); <sup>#</sup>Análise crítica à IFAB.

**Fonte:** construção dos autores/as.

## Avaliação das competições Sub-9 e Sub-11 da FAF

### Oferta de Competições

Em relação ao “Número de Temporadas Competitivas”, observamos que nas categorias sub-9 e sub-11 a competição é realizada em menos de 2 meses, aproximando-se dos indicadores de score 2. Entretanto, a competição é ofertada apenas uma vez ao ano,







aproximando-se de características do score 4, resultando na ausência de oportunidades de que as equipes possam se enfrentar diversas vezes no ano.

Ao mesmo tempo que as competições se aproximam da janela de scores desejáveis às competições infantis (valores entre 1 e 2) no que tange a duração da temporada, afasta-se destes valores por não permitir que as equipes possam se enfrentar mutuamente diversas vezes no ano em novas temporadas competitivas.

Sobre este aspecto, Côté e Hancock (2016) postulam sobre a necessidade de oferta de competições curtas com duração de até seis meses como forma de trazer benefícios significativos para o desenvolvimento dos jovens atletas, principalmente aqueles que se encontram entre os anos de experimentação e especialização (faixa etária deste estudo), por ser um momento marcado por grandes transformações maturacionais, de maneira a valorizar o progresso individual de cada atleta a cada nova temporada iniciada.

Leonardo, Krahenbühl e Scaglia (2017) e Leonardo, Galatti e Scaglia (2017) complementam esta percepção ao afirmarem que múltiplas temporadas anuais nestas faixas etárias representam a oportunidade de que equipes com eventuais baixos rendimentos no início da temporada, devido aos diferentes ritmos de desenvolvimento e aprendizagem, ou baixa experiência competitiva, possam ter a oportunidade de competir sem que os resultados do início do ano sejam somados aos possíveis resultados positivos conquistados no fim de um ano de disputas, assegurando uma forma mais assertiva e justa de serem comparados os resultados esportivos das equipes a cada nova temporada curta de jogos.

Deste modo, embora as temporadas curtas sejam desejáveis, o que se observa é que elas não se repetem na estrutura da FAF, ou seja, joga-se uma única temporada anual, reduzindo, no fim das contas, as experiências competitivas das crianças. Assim, optamos pela média dos valores encontrados, caracterizando ambas as competições com score 3.

Quanto ao “Modelo Competitivo”, na categoria sub-9 não há fase eliminatória, recebendo o score 2, uma vez que, apesar de ser uma competição de curta duração, a inexistência de oportunidades de múltiplos encontros impede o emprego do score mínimo. Mesmo assim, a pontuação atribuída mostra-se compatível com propostas de competição voltada para crianças iniciantes conforme a proposta do COB (2022) e os trabalhos de Leonardo e colaboradores (2017; 2018).

Isso não é observado, porém, na categoria sub-11, na qual são previstas fases eliminatórias destinadas apenas às equipes que passam para esta etapa da competição,





levando ao score 4, uma vez que se alinha com modelos de alto rendimento esportivo que beneficiam mais equipes mais desenvolvidas e tornam desequilibradas a favor destas equipes a ampliação das oportunidades de competir mais. Assim, equipes que não se classificam, por competirem menos, terão menor acúmulo de experiência esportiva, podendo levar à ampliação ainda maior das diferenças de rendimento numa fase em que o equilíbrio de oportunidades reflete a concepção da competição como conteúdo de aprendizagem (SCAGLIA et al., 2013; LEONARDO; GALATTI; SCAGLIA, 2018).

### **Participação dos Atletas**

Em relação à “Divisão das Categorias”, verificamos que ambas as competições priorizam categorias plurianuais, que colocam no mesmo cenário esportivo crianças nascidas em dois ou mais anos, configurando um modelo tradicional que não leva em consideração os avanços acerca dos estudos do EIR, remetendo ao score 4 em ambas as competições. Isso mostra a ausência de preocupação da FAF às evidências de que crianças mais novas em termos cronológicos, quando analisado o mesmo ano de nascimento, podem ter menos oportunidades de se manter na prática esportiva e competitiva devidos às diferenças maturacionais (MALINA, 2003) e sociais que envolvem a prática esportiva (MUJIKI et al., 2009; KRAHENBÜHL; LEONARDO, 2020).

No que tange o “Tempo da Partida”, observamos que os jogos da categoria sub-9 acontecem em dois tempos de 20 minutos, totalizando 40 minutos, recebendo o score 2. Já os jogos da categoria sub-11 acontecem em dois tempos de 25 minutos, totalizando 50 minutos, recebendo o score 3. Embora estes volumes de tempo sejam adequados para estas idades, segundo as orientações da CONMEBOL (2021), há direta influência sobre o tempo de participação absoluto das crianças a partir de dois outros parâmetros do regulamento: os critérios adotados para a substituição e a implementação de exclusões temporárias.

Em relação às modificações relacionadas às “Substituições”, não encontramos uma regra que estimule diretamente que todos os atletas da equipe participem da partida em ambas as competições, porém, os regulamentos permitem que o treinador faça substituições ilimitadas durante o jogo, por conta disso a competição recebeu o score 3, uma vez que a decisão sobre a possibilidade de uma participação equitativa entre as crianças, aspecto desejável para a fase do esporte infantil (WIERSMA, 2005; LEONARDO, GALATTI, SCAGLIA, 2018), dependerá dos interesses dos treinadores, que em idades precoces podem dar





preferência de prática àquelas crianças percebidas como mais talentosas, mesmo numa idade em que isso seja difícil de prever para o longo prazo (KRAHENBÜHL; MENEZES; LEONARDO, 2019; LEONARDO et al., 2018).

Quanto ao conceito de "Exclusão Temporária", verifica-se que em ambas as categorias esta é uma estratégia adotada em situações específicas em que uma advertência poderia ser aplicada. Presumimos ao analisar o regulamento que neste caso a equipe ficará com um jogador a menos, que poderá retornar à partida após 5 minutos, enquadrando este critério ao score 2. Quanto a este critério, notamos que pode se tratar de um recurso que ao invés de impactar positivamente no jogo, acabe se estabelecendo como uma forma de reduzir o volume de participação da criança no jogo, afinal, trata-se de uma estratégia que possibilita transformar uma advertência (cartão amarelo) em um potencializador de exclusões da criança na partida, contradizendo uma prerrogativa defendida pelo COB (2022) acerca da defesa de critérios que ampliem as possibilidades de prática competitiva e não que reduzam o tempo de participação da criança na disputa.

No que tange a "Formação das Equipes", observamos que tanto no sub-9 como no sub-11 os jogos eram disputados no formato 10x10 (sendo 9 jogadores de linha e 1 goleiro), fazendo deste formato muito próximo ao jogo oficial, levando ao enquadramento no score 4. Nesse sentido outros estudos de cunho experimental evidenciaram que o uso de formatos com menor número de jogadores favorecem melhor desenvolvimento de ações técnico-táticas (AMATRIA et al., 2016; BERGMANN et al., 2022; GARCÍA-ANGULO et al., 2020).

Buscando contextualizar a importância deste tipo de modificação, o trabalho de Amatria e colaboradores (2016) discute como diferentes formatos de jogo (7x7 e 8x8) influenciam as ações de jovens atletas no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades técnico-táticas e ao sucesso nas jogadas ofensivas, descobrindo que o 7x7 era o formato mais adequado para crianças de 8 a 10 anos, pois oferecia mais oportunidades para as crianças controlarem a bola, passar ou chutar de forma mais bem sucedida se comparada ao 8x8 para jogadas iniciadas em determinadas áreas do campo. Assim, embora o formato de 10x10 adotado nas categorias sub-9 e sub-11 já se diferencie do 11x11, é importante destacar que para estas idades estudadas, esta modificação é insuficiente para o acesso ao jogo mais ajustado aos aspectos físicos, técnicos e táticos, aspecto (CASTELLANO et al., 2016).





### **Mudanças em equipamentos e instalações**

Com relação à “Dimensão do Campo” e “Dimensões da Baliza”, o regulamento não trazia informações, sendo necessária observação *in loco*. Foi observado que os jogos aconteciam em espaço de meio campo, com campo reduzido em largura se comparado ao comprimento, aproximando-se do score 2. As traves utilizadas para ambas as categorias seguiam as dimensões das traves de futebol *society* (5m x 2,2m), ficando numa medida intermediária entre os scores 2 e 3, levando-nos a atribuir o score 2,5.

A maioria das nações praticantes de futebol têm adotado a utilização de campos menores com menor número de jogadores para poupar as crianças de uma carga fisiológica excessiva (JOO et al., 2016; TESSITORE et al., 2012). Para Castellano e colaboradores (2016) a utilização de campos grandes aumenta excessivamente as demandas físicas. Neste sentido, Ortega-Toro e colaboradores (2018) e Garcia-Ângulo e colaboradores (2020) indicam que a redução das dimensões do campo seja seguida da dimensão do tamanho do gol, pois o campo reduzido aumenta o número de ações ofensivas, aspecto considerado positivo para a experiência da criança na competição, assim, baliza menor proporciona uma experiência mais adequada para as crianças que estão na função de goleiro, pois poderá estabelecer índices de eficácia maiores em suas ações individuais mais numerosas do que num jogo com dimensões oficiais.

Por fim, o tamanho da bola previsto no regulamento era a bola de número 4, representando uma modificação compatível com o score 2. Esta adaptação pode ser vista como uma forma adequada de proporcionar às crianças uma experiência de jogo mais adequada ao seu estágio de desenvolvimento, uma vez que a diferenciação do tamanho da bola não representa apenas um ajustamento do peso e da dimensão da bola para melhor acesso ao jogo, mas reduz as chances de lesões oriundas da disputa e do impacto da bola sobre as crianças praticantes de futebol (BOYD, BROWNSON, HUNTER, 2001; DUNN, DAVIES, HART, 2020). Essas recomendações, portanto, alinham-se com o objetivo da federação em promover um ambiente esportivo propício ao desenvolvimento das habilidades futebolísticas das crianças.





### ***Distância percorrida para jogar***

Embora as competições sub-9 e sub-11 tenham denominação estadual, observamos uma centralidade da competição em times sediados na cidade de Manaus, dando às competições caráter de abrangência estadual, levando a deslocamentos por partida inferiores a 20km, levando ao enquadramento como score 1 para ambas as idades estudadas.

Apesar de um score ajustado devido ao caráter regional da competição, que não exige grandes deslocamentos, o que é positivo para a criança (CÔTÉ; HANCOCK, 2016; COB 2022), ao notar que todas as equipes participantes são da capital do estado, com ausência de equipes do interior, surgem questões sobre a representatividade e inclusão de times de diferentes cidades.

A falta de participação de equipes do interior pode ter diversas implicações, tanto para o desenvolvimento dos jogadores das áreas rurais quanto para a própria competitividade e diversidade das competições. É importante considerar que o acesso e as oportunidades para equipes do interior podem ser limitados devido a questões como infraestrutura, recursos financeiros e logística, sobretudo, se destacarmos que a forma mais comum de deslocamento dos interiores para a capital se dá por meio de rede hidroviária, demandando tempo e altos custos.

No entanto, é essencial promover a inclusão e a representatividade buscando meios de envolver equipes do interior nessas competições. Isso pode incluir iniciativas para, até mesmo, a realização de torneios regionalizados sem um compromisso classificatório para a competição estadual centralizada, afinal, de acordo com a proposta do COB (2022), competições com abrangência local e regional parecem ser mais adequadas para crianças da faixa etária estudada, uma vez que as distâncias percorridas para participar de partidas são menores assegurando o acesso o acúmulo de experiência e aprendizagem em contexto de jogo, mediada pela competição. Todas estas informações encontram-se agrupadas nos Quadros 2 e 3.

**Quadro 2** – Resumo das adaptações regulamentares das competições sub-9 da FAF

<b>Categoria</b>	<b>Adaptação Regulamentar</b>	<b>Score</b>	<b>Score da Categoria</b>		
Oferta de Competições	O Campeonato Amazonense de Futebol de 2022 – Sub-9 será disputado em Turno Único, chave única, em sistema de rodízio, com todos os clubes participantes jogando entre si uma única vez.	3	2,5±0,5		
	Ao final do Turno Único, com a realização do rodízio, será definida a Classificação Final da Competição através do número de pontos ganhos obtidos pelos clubes participantes	2			
Participação dos atletas na competição	Art. 13º - Somente poderão participar do Campeonato os atletas nascidos nos anos de 2013, 2014 e 2015, e que tenham sido registrados na DRT/FAF. cujos nomes constem na pré escala dos jogos, até o último dia útil que anteceder cada partida.	4	3,2±1,0		
	As substituições de atletas serão ilimitadas e o atleta substituído poderá retornar ao campo de jogo.	2			
	O regulamento não prevê substituições obrigatórias ao longo do jogo.	4			
	As partidas terão a duração de 40 minutos, divididos em 2 tempos de 20 minutos	2			
	A competição adotará as diretrizes para a Exclusão Temporária. § 1º. – SISTEMA B – Exclusão Temporária para algumas, mas não todas as Advertências (CA). – Para as demais infrações puníveis com advertência o jogador receberá cartão amarelo; – O jogador que foi excluído temporariamente e receber uma advertência (CA) pode continuar a jogar; – O tempo de duração da Exclusão Temporária será de 05 (cinco) minutos; O Atleta ao acumular 03 (três) Exclusões Temporárias em partidas sequenciais ou não, estará automaticamente impedido de participar da partida subsequente que sua equipe disputar.	3			
	Na partida somente participarão em campo o máximo de 10 (dez) atletas, incluindo o goleiro, em cada equipe preliante, com igual número de atletas no banco de reservas de cada equipe.	4			
Mudanças nos Equipamentos e Instalações Adaptados	Campo dividido ao meio, com partidas acontecendo simultaneamente.	2	2,2±0,2		
	Traves reduzida padrão Futebol Soçaite	2,5			
	A bola de no. 4 será a bola utilizada na competição e será de responsabilidade da FAF.	2			
Distância percorrida para jogar	É realizado um jogo por equipe por rodada	<b>Equipes Sub-9</b>	<b>Distância (Km)</b>	1	
		Associação Esportiva Vingadores	11		1
		São Raimundo Esporte Clube	10		1
		Flamengo Manaus FC	2,7		1
		Guerreirinhos Escola de Futebol	8		1
		Manaus Esporte em Cristo	12		1
		Nacional Fast Clube	6		1
		Associação Santos Manaus	7		1
		Atletico Rio Negro Clube	9		1
<b>Total</b>			<b>2,2±0,9</b>		

**Fonte:** Elaborado pelos/as autores/as.



**Quadro 3** – Resumo das adaptações regulamentares das competições sub-11 da FAF

<b>Categoria</b>	<b>Adaptação Regulamentar</b>	<b>Score</b>	<b>Score da Categoria</b>		
Oferta de Competições	O Campeonato Amazonense de Futebol de 2022 – Sub-11 será disputado em Turno Único, chave única, em sistema de rodízio, com todos os clubes participantes jogando entre si uma única vez.	3	3,5±1,0		
	Ao final do Turno Único, com a realização do rodízio, será definida a Classificação Final da Competição através do número de pontos ganhos obtidos pelos clubes participantes.	4			
Participação dos atletas na competição	Art. 5º - Somente poderão participar do Campeonato os atletas nascidos nos anos de 2011/2012/2013, e que tenham sido registrados na DRT/FAF. cujos nomes constem na pré escala dos jogos, até o último dia útil que anteceder cada partida.	4	3,3±0,8		
	As substituições de atletas serão ilimitadas e o atleta substituído poderá retornar ao campo de jogo.	2			
	O regulamento não prevê substituições obrigatórias ao longo do jogo.	4			
	As partidas terão a duração de 50 minutos, divididos em 2 tempos de 25 minutos	3			
	A competição adotará as diretrizes para a Exclusão Temporária. § 1o. – SISTEMA B – Exclusão Temporária para algumas, mas não todas as Advertências (CA). – Para as demais infrações puníveis com advertência o jogador receberá cartão amarelo; – O jogador que foi excluído temporariamente e receber uma advertência (CA) pode continuar a jogar; – O tempo de duração da Exclusão Temporária será de 05 (cinco) minutos; O Atleta ao acumular 03 (três) Exclusões Temporárias em partidas sequenciais ou não, estará automaticamente impedido de participar da partida subsequente que sua equipe disputar.	3			
	Na partida somente participarão em campo o máximo de 10 (dez) atletas, incluindo o goleiro, em cada equipe preliante, com igual número de atletas no banco de reservas de cada equipe.	4			
Mudanças nos Equipamentos e Instalações Adaptados	Campo dividido ao meio, com partidas acontecendo simultaneamente.	2	2,2±0,2		
	Traves reduzida padrão Futebol Soçaite	2,5			
	A bola de no. 4 será a bola utilizada na competição e será de responsabilidade da FAF.	2			
Distância percorrida para jogar	É realizado um jogo por equipe por rodada	<b>Equipes Sub-11</b>	<b>Distância (Km)</b>	1	
		Associação Esportiva Vingadores	9,4		1
		São Raimundo Esporte Clube	8,4		1
		Associação Santos Manaus	5,9		1
		Inter Academy	8,5		1
		Pica Pau Sport Clube	5,6		1
		Associação Desportiva Arsenal	5,9		1
		Nacional Futebol Clube	5,3		1
		Aletico Rio Negro Clube	6,2		1
		Manaus Esporte em Cristo	14		1
		Clube Desportivo Librade	14,6		1
<b>Total</b>			<b>2,5±1,2</b>		

**Fonte:** Elaborado pelos/as autores/as.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo elaborar uma proposta de instrumento avaliativo do nível de adaptação competitiva para o futebol infantil e apresentar suas aplicações, tendo para ambos os casos, o futebol amazonense das categorias sub-9 e sub-11 masculinas como cenário da investigação e os estudos da Pedagogia do Esporte como base de sustentação.

Mesmo que a forjado num cenário pouco explorado, como é o futebol infantil amazonense, o que reflete limites à proposta de instrumento avaliativo realizada, compreendemos que o percurso para a elaboração das categorias, subcategorias, indicadores e scores foram rigorosos, de modo a permitir que o instrumento seja, senão plenamente capaz de ser aplicado em outros contextos, um ponto de partida sólido para outras investigações. Ainda, por trazermos todo percurso metodológico empregado e os resultados da elaboração do instrumento apresentado, apontamos os caminhos a serem percorridos para eventuais complementos e ajustes que sejam considerados necessários em outros cenários. Ainda, como próximos passos, torna-se necessário a realização de um processo formal de validação do instrumento proposto.

Com relação aos resultados da aplicação do instrumento, os scores totais mostram que a competição sub-9 é pontuada com um índice  $2,2 \pm 0,9$  e a competição sub-11 com o índice  $2,5 \pm 1,2$ . Isso reflete, de modo geral, que ambas as propostas regulamentares representam esforços por parte da FAF em promover uma competição adaptada às crianças, destacando-se um caráter progressivo destas adaptações do sub-9 para o Sub-11.

Destacamos, porém, que apesar de muitos indicadores com scores 2, o que puxa a média para próximo deste índice, a categoria "Participação dos Atletas", tanto para o sub-9 como para o sub-11, é pontuada com valores iguais ou maiores que 3, representando uma categoria com baixo grau de adaptação para o esporte infantil, afinal, observamos que a "Formação das Equipes" se baseia no formato 10x10 em ambas as categorias, modelo muito próximo ao futebol profissional e na ausência de preocupação com as evidências acerca do EIR no futebol infantil.

A adesão de um "Modelo Competitivo" baseado no sistema de disputa eliminatório que favorece apenas as equipes mais bem classificadas para a categoria sub-11, também remete à permanência de traços competitivos desajustados às crianças - porque pouco ou nada adaptados em termos de formatos de disputa, elevando o score desta subcategoria.







Estes aspectos representam desafios que, embora pareçam simples de serem contornados, afinal não representam mudanças estruturais em termos de instalações e equipamentos, podem representar dificuldades de serem transpostas dadas às tradições que atravessam o valor da competição no meio do futebol e que podem ser difíceis de transpor pela gestão da própria FAF, como pode ser parte constituinte das preferências de treinadores e treinadoras sobre o que para cada um deles e delas é o “sentido de competir”, apontando a necessidade de novos caminhos investigativos para responder a estas questões.

Destaca-se ainda que a única categoria que apresenta o score 1, “Distância percorrida para jogar”, representa na realidade uma tendência oposta à valorização da regionalização das competições, concretizando-se num atendimento competitivo exclusivamente centralizado na capital amazonense mesmo que as competições sejam intituladas como “Campeonato Estadual”.

Por fim, embora limitados pelo alcance possível de uma pesquisa predominantemente documental, entendemos que esta investigação enriquece o debate em torno dos formatos de competição adotados nas categorias sub-9 e sub-11. Ao discutir e refletir sobre esses aspectos, buscamos contribuir para uma melhor compreensão dos desafios e oportunidades presentes nas competições de futebol voltadas para crianças e adolescentes e para fomentar mais estudos sobre os formatos competitivos do futebol de crianças a partir da ótica da Pedagogia do Esporte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMATRIA, Mario e colaboradores. Optimization of game formats in U-10 soccer using logistic regression analysis. **Journal of human kinetics**, v. 54, p. 163, 2016,

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGERON, Michael F. e colaboradores. International Olympic Committee consensus statement on youth athletic development. **British journal of sports medicine**, v. 49, n. 13, p. 843-851, 2015.

BERGMANN, Fynn; BRAKSIEK, Michael; MEIER, Christopher. The influence of different game formats on technical actions and playing time parameters—A study with under-7 and under-9 soccer players in a competitive context. **International journal of sports science & coaching**, v. 17, n. 5, p. 1089-1100, 2022.





BOYD, Kevin T.; BROWNSON, Peter; HUNTER, James. B. Distal radial fractures in young goalkeepers: a case for an appropriately sized soccer ball. **British journal of sports medicine**, v. 35, n. 6, p. 409-411, 2001.

BURTON, Damon; GILLHAM, Andrew D.; HAMMERMEISTER, Jon. Competitive engineering: structural climate modifications to enhance youth athletes' competitive experience. **International journal of sports science and coaching**, v. 6, n. 2, p. 201-217, 2011.

CAPRANICA, Laura; MILLARD-STAFFORD, Mindy L. Youth sport specialization: how to manage competition and training? **International journal of sports physiology and performance**, v. 6, n. 4, p. 572-579, 2011.

CASTELLANO, Julen e colaboradores. Number of players and relative pitch area per player: comparing their influence on heart rate and physical demands in under-12 and under-13 football players. **Plos one**, v. 11, n. 1, p. e0127505, 2016.

CHOI, Hong Suk.; JOHNSON, Britton; KIM, Young K. Children's development through sports competition: derivative, adjustive, generative, and maladaptive approaches. **Quest**, v. 66, n. 2, p. 191-202, 2014.

COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL (COB). **Modelo de desenvolvimento esportivo do Comitê Olímpico do Brasil**. 2a. ed. Rio de Janeiro: COB, 2022.

CONFEDERAÇÃO SUL-AMERICANA DE FUTEBOL (CONMEBOL). **Manual orientador**. Luque, Paraguay: Departamento de Desenvolvimento da CONMEBOL, 2021.

CÔTÉ, Jean; BAKER, Joseph; ABERNETHY, Bruce. Practice and play in the development of sport expertise. **Handbook of sport psychology**, v. 3, p. 184-202, 2007.

CÔTÉ, Jean; HANCOCK, David J. Evidence-based policies for youth sport programmes. **International journal of sport policy and politics**, v. 8, n. 1, p. 51-65, 2016.

CRANE, Jeff R.; TEMPLE, Viviane A. A systematic review of dropout from organized sport among children and youth. **European physical education review**, v. 21, n. 1, p. 114-131, 2015.

CUNHA, Julio Araujo Carneiro da; YOKOMIZO, Cesar Akira; BONACIM, Carlos Alberto Grespan. Miopias de uma lente de aumento: as limitações da análise de documentos no estudo das organizações. **Alcance**, v. 20, n. 4, p. 431-446, 2014.

DREWE, Sheryle Bergmann. Competing conceptions of competition: Implications for physical education. **European physical education review**, v. 4, n. 1, p. 5-20, 1998.





DUNN, Marcus; DAVIES, Dyfan; HART, John Hart. Effect of football size and mass in youth football head impacts. **Proceedings**, v. 49, n. 1, p. 29-35, 2020.

FEDERAÇÃO AMAZONENSE DE FUTEBOL (FAF). **Campeonato amazonense de futebol de 2022 categoria sub-09**: regulamento específico de competição. Disponível em: <[http://fafamazonas.com.br/site/arquivos/download/arqeditor/regulamento\\_sub\\_09\\_2022.pdf](http://fafamazonas.com.br/site/arquivos/download/arqeditor/regulamento_sub_09_2022.pdf)>. Acesso em: 28 de ago. 2023.

FEDERAÇÃO AMAZONENSE DE FUTEBOL (FAF). **Regulamento específico do campeonato amazonense de futebol sub-11 – 2022**. Disponível em: <<http://fafamazonas.com.br/site/arquivos/download/arqeditor/REC%20-%20Amazonense%20S11.pdf>> - Acesso em 28 de ago. 2023.

FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative research**. 4. ed. London, England: Sage, 2010.

FRASER-THOMAS, Jessica; CÔTÉ, Jean. Youth sports: Implementing findings and moving forward with research. **Athletic insight**, v. 8, n. 3, p. 12-27, 2006.

GARCÍA-ANGULO, Antonio e colaboradores. Effect of the modification of the number of players, the size of the goal, and the size of the field in competition on the play actions in U-12 male football. **International journal of environmental research and public health**, v. 17, n. 2, p. 518, 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

JOO, Chang H.; HWANG-BO, Kwan; JEE, Haemi. Technical and physical activities of small-sided games in young Korean soccer players. **Journal of strength and conditioning research**, v. 30, n. 8, p. 2164-2173, 2016.

KRAHENBÜHL, Tathyane; LEONARDO, Lucas. The relative age effect: coaches' choices as evidence of social influence on youth handball. **Journal of physical education and sport**, v. 20, n. 5, p. 2460-2467, 2020.

KRAHENBÜHL, Tathyane; MENEZES, Rafael Pombo; LEONARDO, Lucas. Elite coaches' opinion about the additional court player and the strategic-tactical structures in handball. **Motriz**, v. 25, n. 3, p. 101931, 2019.

LEONARDO, Lucas e colaboradores. O efeito da idade relativa influencia o tempo de participação competitiva de atletas de handebol do sexo masculino com até 13 anos





de idade. **Retos**, n. 33, p. 195-198, 2018.

LEONARDO, Lucas; GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José. Disposições preliminares sobre um modelo de participação competitiva para jovens e o papel do treinador. In: GONZALEZ, Ricardo Hugo; MACHADO, Márcia Maria Tavares (Eds.). **Pedagogia do esporte: novas tendências**. Fortaleza, CE: Tavares & Tavares, 2017.

LEONARDO, Lucas; GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José. Relações entre modificações competitivas e oportunidades de participação no handebol para jovens: recomendações a partir de uma pesquisa documental. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 26, n. 4, p. 98-107, 2018.

LEONARDO, Lucas; KRAHENBÜHL, Tathiane; SCAGLIA, Alcides José. Modelo de participação competitiva: orientações às ligas e federações esportivas para o desenvolvimento positivo em competições de jovens. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20/ CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7. **Anais...** Goiânia, GO: UFG, 2017. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/9269>>

LEONARDO, Lucas; KRAHENBÜHL, Tathiane; SCAGLIA, Alcides José. Validação e confiabilidade metodológica na pesquisa qualitativa: aplicações a um estudo em pedagogia do esporte. **Motrivivência**, v. 35, n. 66, p. 1-22, 2023.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. Youth sports competitions evaluation: definition of categories and applications to handball. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 875-888, 2018a.

LEONARDO, Lucas.; SCAGLIA, Alcides José. Study on youth handball regulations: a documental analysis on the mandatory use of individual defensive system in under -12 and under-14 competitions. **Journal of physical education**, v. 29, n. 1, p. e-2952, 2018b.

LIGHT, Richard L.; HARVEY, Stephen. Positive Pedagogy for sport coaching. **Sport, education and society**, v. 22, n. 2, p. 271-287, 2017.

LLOYD, Rhodri S.; OLIVER, Jon L. The youth physical development model: A new approach to long-term athletic development. **Strength & conditioning Journal**, v. 34, n. 3, p. 61-72, 2012.

MALINA Robert M. **Growth and maturity status of young soccer (football) players**. In: REILLY, T.; WILLIAMS, M. (eds). Science and soccer. 2. ed. Londres, England: Routledge; 2003.





MARQUES, Paulo Ricardo Rezende; PINHEIRO, Eraldo dos Santos; COSWIG, Victor Silveira. Efeito da idade relativa sobre a seleção de atletas para as categorias de base de um clube de futebol. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 41, p. 157-162, 2019.

MUJKA. Iñigo e colaboradores. The relative age effect in a professional football club setting. **Journal of sports sciences**, v. 27, p. 1153-1158, 2009.

RABELO, Felipe Nunes e colaboradores. Efeito da idade relativa nas categorias do futebol brasileiro: critérios de seleção ou uma tendência populacional?. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 38, p. 370-375, 2016.

SCAGLIA, Alcides José e colaboradores. O Ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 227-249, 2013.

TESSITORE, Antonio e colaboradores. Heart rate responses and technical-tactical aspects of official 5-a-side youth soccer matches played on clay and artificial turf. **Journal of strength and conditioning research**, v. 26, n. 1, p. 106-112, 2012.

THE INTERNATIONAL FOOTBALL ASSOCIATION BOARD (IFAB). **Regras do jogo 2023/2024** (trad. Português). Zurique, 2023. Disponível em: <[https://conteudo.cbf.com.br/cdn/202306/20230630155701\\_267.pdf](https://conteudo.cbf.com.br/cdn/202306/20230630155701_267.pdf)>. Acesso em 5 set. 2023.

WIERSMA, Lenny D. Reformation or reclassification? a proposal of a rating system for youth sport programs. **Quest**, v. 57, n. 4, p. 376–391, 2005.

**Dados do primeiro autor:**

Email: mateusmendonca2012@gmail.com

Endereço: Avenida General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6.200, Setor Sul, Coroado I, Manaus, CEP: 69077-000, Brasil.

Recebido em: 17/10/2023

Aprovado em: 01/12/2023

**Como citar este artigo:**

MENDONCA, Mateus Azevedo e colaboradores. Elaboração e aplicação de instrumento de avaliação do nível de adaptação competitiva para o futebol infantil. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16456, p. 1-24, 2023.





## **JOGANDO E PENSANDO OS FUTEBÓIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **PLAYING AND THINKING ABOUT SOCCERS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES**

### **JUGAR Y PENSAR EM EL FUTBOLES EM LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA**

**Mariama Silva Gouvêa Barreto**


<https://orcid.org/0000-0002-9163-2323> 


<http://lattes.cnpq.br/1554038584976339> 

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)

[mariamabarreto@estudante.ufscar.br](mailto:mariamabarreto@estudante.ufscar.br)

**Carlos Rogério Thiengo**


<https://orcid.org/0000-0002-3343-8979> 


<http://lattes.cnpq.br/5783770717559474> 

Ginga Futebol (Bauru, SP – Brasil)

[carlos.thiengo@gingafutebol.com](mailto:carlos.thiengo@gingafutebol.com)

**Glauco Nunes Souto Ramos**


<https://orcid.org/0000-0003-2644-2838> 


<http://lattes.cnpq.br/0134679842280022> 

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)

[glauco@ufscar.br](mailto:glauco@ufscar.br)

**Osmar Moreira de Souza Júnior**

<https://orcid.org/0000-0002-2915-5634> 

<http://lattes.cnpq.br/9176123942671062> 

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)

[osmar@ufscar.br](mailto:osmar@ufscar.br)

#### **Resumo**

O objetivo da pesquisa foi investigar a implementação de uma unidade didática dos futebolis, com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, assim como analisar os processos educativos emergentes dessa intervenção. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação demarcada pela implementação de uma unidade didática, composta por 12 aulas, pautadas na lógica interna e na lógica externa do futebol. O instrumento de produção de dados utilizados foi o diário de aula, tendo como fontes a observação participante e gravações de áudios. Os dados coletados foram analisados mediante a análise de categorias de codificação em três etapas: organização e leitura dos documentos, codificação dos materiais e categorização. Os resultados demonstram que a unidade didática dos futebolis possibilitou aos(as) alunos(as) experiências positivas e inclusivas, e uma aprendizagem pautada pelos saberes corporais, conceituais e atitudinais, tendo os(as) alunos(as) acesso à dimensão sociocultural do futebol, através da lógica externa do jogo.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar; Ensino Fundamental Anos Finais; Futebol; Futebolis.

#### **Abstract**

The study aimed to investigate the implementation of a didactic unit about soccers, with a group of 8th graders of elementary school, and analyze the education processes emerging from this intervention. It is about qualitative research like a research-action marked by the implementation of a didactic unit, composed of 12 classes, guided



with the internal and external logic of soccer. The data product instrument used was the class diary, having as sources the participant observations and the audio records. The collected data were analyzed through the analysis of the codification categories in three steps: the organization and reading of the documents, codification and categorization of the materials. The results demonstrate that the soccer didactic unit enables the students to have positive and inclusive experiences, and a learning guided by body, conceptual and attitudinal knowledge, giving them access to the soccer sociocultural dimension through the external logic of the game.

**Keywords:** School Physical Education; Elementary School Final Years; Soccer; Soccers.

### Resumen

El objetivo de la investigación fue investigar la implementación de una unidad didáctica de los futbolés, con un grupo de 8º grado de la Educación Primaria, así como analizar los procesos educativos emergentes de esta intervención. Se trató de una investigación cualitativa de tipo investigación-acción demarcada por la implementación de una unidad didáctica, compuesta por 12 clases, basada en la lógica interna y en la lógica externa del fútbol. El instrumento de producción de datos utilizado fue el diario de clase, teniendo como fuentes la observación participante y grabaciones de audio. Los datos recopilados fueron analizados mediante el análisis de categorías de codificación en tres etapas: organización y lectura de los documentos, codificación de los materiales y categorización. Los resultados demuestran que la unidad didáctica de los futbolés posibilitó a los(as) alumnos(as) experiencias positivas e inclusivas, y un aprendizaje basado en los saberes corporales, conceptuales y actitudinales, teniendo los(as) alumnos(as) acceso a la dimensión sociocultural del fútbol, a través de la lógica externa del juego.

**Palabras clave:** Educación Física Escolar; Educación Primaria Últimos Años; Fútbol; Futbolés.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo representa um recorte da pesquisa desenvolvida por uma professora-pesquisadora de Educação Física escolar, da rede pública municipal de Praia Grande, São Paulo, inserida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), núcleo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A proposta da pesquisa partiu da inquietação quanto ao ensino do futebol nas aulas de Educação Física escolar, principalmente à possibilidade de desvincular o seu ensino de uma perspectiva tecnicista, preocupado apenas com o saber fazer.

O esporte é uma manifestação cultural que permeia todos os espaços do nosso cotidiano, influenciando inclusive a nossa forma de entender e se expressar no mundo. Com isso, é importante entendermos essa influência na formação de cada pessoa e, para isso, essas discussões se fazem necessárias nas aulas de Educação Física escolar (GONZÁLEZ, 2006). Dentre as práticas esportivas, o futebol é um patrimônio cultural que apresenta uma figura de destaque e que não podemos negar a sua popularidade em nossa sociedade e dentro das escolas (BRANDÃO et al., 2013). Porém, ao olharmos para o futebol dentro das aulas de Educação Física escolar, nos deparamos com uma problemática: ao mesmo tempo em que é um conteúdo muito importante e hegemônico, ele é pouco aproveitado.

Souza Júnior e Darido (2010) afirmam que ao olharmos para o ensino do futebol nas aulas de Educação Física escolar, notamos uma grande influência do modelo esportivista, em que, os(as) professores(as) focam o seu ensino através da dimensão procedimental, ou seja,





do saber fazer, deixando de aprofundar os saberes conceituais e atitudinais. Assis e Colpas (2013) completam que os(as) professores(as) de Educação Física escolar ensinam o futebol com foco em uma reprodução do futebol midiático, deixando a aula muito parecida com o que ocorre nas escolinhas de iniciação esportiva espalhadas pelos bairros. Deste modo, o desempenho dos(as) alunos(as) tendo como referência o modelo do esporte de alto rendimento passam a ser o objetivo e o fim das aulas, tornando esse processo excludente e distante de uma proposta voltada para o desenvolvimento humano.

Silva, Nicácio e Campos (2012) tem direcionado os olhares para o ensino do futebol na escola e, perceberam que o seu conteúdo vem sendo trabalhado de uma maneira reducionista, em que, o futebol acontece apenas como prática, com um caráter procedimental e com foco no fazer pelo fazer, deixando de lado reflexões conceituais sobre esse fazer corporal ou sobre as conexões sociais dessa prática. Além disso, os autores afirmam que na maioria dos casos, o futebol também é tratado de uma maneira sexista, sendo oferecido apenas aos meninos. São poucas as vezes que o futebol é "abordado na perspectiva da cultura corporal de movimento, isto é, como conteúdo cultural que deve ser ensinado pela vivência prática do movimento, como também refletido, contextualizado e redimensionado (SILVA; NICÁCIO; CAMPOS, 2012).

Para Barroso (2020), o ensino do esporte nas aulas de Educação Física escolar precisa superar o modelo tradicional, pautado apenas no ensino das técnicas de movimento, sendo necessário ir além do *ensinar a fazer*, havendo uma valorização do *ensinar sobre o fazer*. Nesta mesma linha, porém pensando especificamente no ensino do futebol, Freire (2011) defende que para ensinar futebol, os(as) professores(as) precisam conduzir o seu trabalho a partir de quatro princípios básicos:

- 1) Ensinar futebol a todos(as): todos podem jogar futebol, desde os(as) que já sabem jogar, até os(as) que sabem pouco ou não tenham nenhum conhecimento. O importante é o(a) professor(a) saber direcionar o aprendizado para que, quem já sabe jogar, aprimore e aprenda a jogar melhor, e, para quem sabe pouco ou não sabe nada, aprendam pelo menos o suficiente para conseguirem jogar.
- 2) Ensinar futebol bem a todos(as): o ensino do futebol precisa ser uma prática pedagógica planejada pelo(a) professor(a) e pensada para o(a) aluno(a), de acordo com o seu nível de habilidade.







- 3) Ensinar mais que futebol a todos(as): é necessário tratar o futebol como conhecimento, ensinando o(a) aluno(a) a compreender o futebol enquanto fenômeno e entender as suas relações sociais, pensando na construção do(a) aluno(a) como um(a) cidadão(ã).
- 4) Ensinar a gostar do esporte: é preciso proporcionar aos(as) alunos(as) práticas que sejam prazerosas, deixando de lado práticas repetitivas e autoritárias, desta maneira, o(a) aluno(a) terá prazer no que está fazendo e aprenderá a gostar de fazer.

A partir disso, notamos com clareza a importância de rompermos com o ensino do futebol em uma perspectiva tecnicista e assim avançarmos o seu ensino para uma prática inclusiva e transformadora, em que o(a) aluno(a) se sinta acolhido e tenha experiências que sejam prazerosas e bem-sucedidas.

Com essa problematização, elaboramos uma unidade didática para o ensino dos futebóis para os anos finais do Ensino Fundamental. Futebóis estes entendidos como um fenômeno plural (SOUZA JUNIOR; CARVALHO; PRADO, 2023), que tem espaço para a diversidade, superando a ideia de que o futebol espetacularizado é o único futebol possível. Para isso, entendemos o futebol como conhecimento, trazendo o seu ensino para além do saber fazer, ou seja, através da sua lógica interna e externa de jogo e trabalhando o seu ensino através dos saberes conceituais, corporais e atitudinais.

O estudo teve como objetivo investigar a implementação de uma unidade didática dos futebóis, com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, assim como analisar os processos educativos emergentes dessa intervenção.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Abordagem Metodológica, Contexto da Pesquisa e Participantes

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, demarcada pela implementação de uma unidade didática, composta por 12 aulas, pautadas na lógica interna e na lógica externa dos futebóis. Esta abordagem tem como base a descrição, a análise e a interpretação de todas as informações coletadas durante o processo de investigação, para





posteriormente serem entendidas de maneira contextualizada (NEGRINE, 1999). Dentro da abordagem qualitativa, utilizamos a pesquisa-ação, definida por Franco (2005, p. 489) como:

[...] uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

A autora entende a pesquisa-ação como uma prática que tem como objetivo a transformação de uma realidade, com a participação de todos os sujeitos desse processo, sendo então uma pesquisa participativa e de transformações.

Foi realizada uma pesquisa-ação do tipo estratégica, em que, somente a professora-pesquisadora conduziu o planejamento, a aplicação e a avaliação dos resultados da pesquisa, com o objetivo de que as transformações dos(as) participantes fosse previamente planejado, sem a sua participação. Assim, realizamos uma pesquisa qualitativa demarcada pela pesquisa-ação, que envolveu a implementação (ação) de uma unidade didática dos futebóis com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. A implementação da unidade didática teve seu início no dia 29 de setembro de 2022 e término em 17 de novembro de 2022, totalizando uma somatória de 6 encontros (12 aulas).

O contexto da pesquisa está representado pelas aulas de Educação Física de uma turma de alunos(as) do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal periférica da cidade de Praia Grande, situada no litoral sul do Estado de São Paulo. Os(as) participantes da pesquisa foram 26 alunos(as) matriculados na referida turma, sendo 13 meninos e 13 meninas, com idades variando entre 13 e 17 anos. As aulas de Educação Física dos anos finais acontecem no período de contraturno de aula dos(as) alunos(as). O protocolo da pesquisa foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme parecer consubstanciado.

### **Técnica e Instrumento de Coleta de Dados**

Para a produção dos dados da pesquisa utilizamos os diários de aulas, definido por Zabalza (2004) como documentos em que os(as) professores(as) anotam as suas observações e impressões sobre os acontecimentos das aulas. As fontes para esses registros foram a observação participante e a gravação de áudios pelo celular.

A unidade didática foi organizada de modo que os(as) alunos(as) tivessem acesso à lógica interna e a lógica externa do futebol, tendo diversas experiências através dos saberes





corporais, conceituais e atitudinais. As principais estratégias pedagógicas da intervenção, como por exemplo, as rodas de conversas, a utilização de jogos reduzidos, a adaptação de regras e espaços, a vivência das atividades em times misto, entre outros, foram elaboradas e escolhidas de modo que todos(as) os(as) alunos(as) conseguissem participar e obter sucesso nas atividades, independentemente do seu nível de habilidade, para que assim todos(as) aprendessem a jogar futebol. Propositamente para evitar possíveis situações excludentes ou apenas uma participação ativa dos(as) alunos(as) ditos como mais habilidosos(as), foram pensados jogos que necessitavam a participação de todos(as) os(as) alunos(as) para que o time conseguisse atingir o objetivo proposto e assim pontuar.

Com isso, os(as) alunos(as) teriam acesso a uma prática inclusiva e prazerosa, além de entender o futebol e as suas relações sociais. Deste modo, entendemos que conseguiríamos atender aos quatro princípios de Freire (2011).

#### Quadro 1 – Estrutura da unidade didática do 8º ano Ensino Fundamental

<b>Objetivos gerais:</b> <b>- Lógica interna:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ênfase na comunicação na ação: estabelecer relações eficientes de comunicação entre os(as) companheiros(as) de equipe e de contra comunicação com os(as) adversários(as) de jogo.</li></ul> <b>- Lógica externa:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhecer a influência da política no universo do futebol;</li><li>• Reconhecer as intersecções entre futebol, política e marcadores sociais da diferença (raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social, idade entre outros).</li></ul>
<b>Temas:</b> Futebol e Política e comunicação no futebol
<b>Quantidade de aulas:</b> 12 aulas
AULAS 1 e 2: Desenvolvendo estratégias de comunicação com os(as) companheiros(as) de equipe e o racismo no futebol.
AULAS 3 e 4: Desenvolvendo estratégias de comunicação com os(as) companheiros(as) de equipe e a invisibilidade midiática das mulheres no futebol e no esporte.
AULAS 5 e 6: Jogos de contra-ataque e as pessoas LGBTQIAP+ no universo do futebol.
AULAS 7 e 8: Futebol como uma experiência política e a problematização do processo democrático.
AULAS 9 e 10: Futebol de rua.
AULAS 11 e 12: Fútbol <i>Callejero</i> .

**Fonte:** construção dos autores.





## **Análise de Dados**

Para a análise de dados optamos pela análise de categorias de codificação de Bogdan e Biklen (1994), realizada em três etapas: organização e leitura dos documentos, codificação dos materiais e categorização. Para a sistematização deste processo, após a primeira etapa de leitura e organização dos documentos, fizemos a seleção de palavras, trechos, frases e comportamentos repetidos, interpretando os diferentes significados que apareceram nos diários de aula, elaborando uma lista de codificação em uma planilha eletrônica. Realizada a codificação dos diários de aula, fomos para a terceira fase, a categorização. Assim, um novo processo de organização foi realizado para a etapa de categorização, na qual os códigos foram unidos e originaram duas categorias representadas respectivamente pelos processos educativos emergentes da lógica interna e da lógica externa da unidade didática dos futebóis.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Lógica Interna**

Os processos de aprendizagem da lógica interna dos futebóis referem-se à aprendizagem das demandas técnicas e táticas que o jogo impõe para que assim consiga praticá-lo (PARLEBAS, 2001). Nesta unidade didática, a aprendizagem da lógica interna foi baseada nos indicadores de jogo de Garganta (1995) e tinha como objetivo a ênfase na comunicação na ação, ou seja, os(as) alunos(as) estabelecerem relações eficientes de comunicação entre os(as) companheiros(as) de equipe e de contra comunicação com os(as) adversários(as) de jogo.

Para atingir esse objetivo, as atividades propostas tinham como estratégia a vivência de jogos reduzidos, a adaptação de regras e espaços, o rodízio entre as equipes que jogavam, as rodas de conversa, paradas no meio do jogo para conscientização reflexiva e tática e a participação dos(as) alunos(as) em times mistos. Garganta (1995) entende que para os(as) alunos(as) terem formas motivantes de jogo, é imprescindível que a sua estrutura seja acessível, ou seja, com regras simples, em um espaço reduzido e com poucos(as) jogadores(as).

Na maioria das aulas, as rodas de conversa iniciais começavam com reflexões sobre as demandas táticas do futebol, como por exemplo: o que é um esporte de invasão? O que





significa tática? Com isso, buscava-se uma conscientização tática dos(as) alunos(as). De maneira geral, as respostas dos(as) alunos(as) não demonstravam dificuldades, porém, apenas um pequeno grupo que respondia em voz alta. Ao observar essa baixa participação, a roda de conversa passou a ser uma estratégia que estimulasse a compressão da lógica interna do futebol, a partir da própria reflexão dos(as) alunos(as), estimulando uma maior participação, sem que a professora levasse a informação pronta.

Ao ir para a parte prática, na primeira aula da unidade didática, optamos por iniciar o jogo proposto com os(as) alunos(as) passando a bola apenas com as mãos, para que a técnica com os pés não interferisse ou atrapalhasse no objetivo principal do jogo, em que os(as) alunos(as) precisavam se comunicar entre os(as) companheiros(as) de equipe. Garganta (1998) acredita que nos jogos coletivos é importante o(a) aluno(a) entender os princípios relacionados com a tática do esporte e não ter apenas o controle da bola. Mesmo com essa adaptação, de início, foi possível observar bastante dificuldade dos(as) alunos(as) na troca de passes, em criar as linhas de passe e em receber a bola. Ao notar as dificuldades, a professora parava o jogo, conversava com os(as) alunos(as) e neste caso específico, dialogamos sobre a importância da comunicação dentro do jogo, do trabalho em equipe e de olhar para os(as) companheiros(as) de equipe.

Ao alterar a regra do passe com as mãos, para o passe com os pés, surgiu uma nova dificuldade: o controle da bola com os pés (recepção, domínio, drible, condução e passe), ou seja, no conhecimento da habilidade motora/técnica (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Os(as) alunos(as) observaram a dificuldade e, com isso, os(as) mais habilidosos passaram a ocupar mais os espaços da quadra, se movimentando de maneira mais eficiente e assim ajudando os(as) demais colegas. Com essa estratégia, o objetivo do jogo estava sendo atingido com mais facilidade, porém, apesar desse avanço, os(as) alunos(as) relataram dificuldade na comunicação entre os próprios companheiros(as) de equipe: “Debinha, que fez o gol contra, disse: - Você precisa falar mais alto, não ouvi que estava do meu lado, você sempre estava atrás de mim quando eu precisava.” (DA I- roda de conversa final). Para um melhor entendimento, fazemos um adendo, explicando que, na primeira aula da unidade didática, os(as) alunos(as) escolheram nomes de jogadores e jogadoras de futebol para representá-los(las) nos diários de aula.

Outro desafio que os(as) alunos(as) relataram foi em relação ao cansaço excessivo após a vivência dos jogos: “Estou morta, fiz atividade para a semana inteira” (Debinha – DA I).





Com isso, notamos que em diversos momentos os(as) alunos(as) não estavam correndo de maneira eficiente quando estavam sem a posse da bola e, apresentavam dificuldade para observar o jogo antes de tomar alguma decisão. González e Bracht (2012) afirmam que a tática individual está relacionada à capacidade do(a) aluno(a) se adaptar de maneira consciente a algumas situações do jogo, em que precisam tomar uma decisão em função do(a) adversário(a).

De modo geral, nas primeiras aulas e no início de alguns jogos, foi possível notar muita desorganização dentro do espaço do jogo, falta de comunicação entre os(as) alunos(as) e muitos jogadores(as) indo ao mesmo tempo pegar a bola ou tentar tirar a bola do(a) adversário(a). Além disso, alguns(mas) alunos(as) não entendiam ou percebiam a importância do seu papel dentro do jogo, pois associavam o sucesso apenas à realização do gol. Diante das observações dessas problemáticas, a professora costumava sempre parar o jogo para conversar com a turma ou de maneira individual com alguns(mas) alunos(as), para não deixar passar as suas dificuldades e assim proporcionar uma conscientização tática reflexiva. Acreditamos na importância do papel do(a) professor(a) nessas intervenções pedagógicas.

No decorrer das aulas, começamos a perceber um desenvolvimento na qualidade tática: “[...] Marta pegou a bola e tentou tocar rapidamente para um colega. A aluna errou o passe, porém, a ideia tinha sido muito boa, com isso Debinha falou: - Errou porque nem pisou na bola para pensar e tocar; e Marta respondeu: - Mas ele estava livre, tinha que ser rápido.” (DA I – jogo 3x3). Para González e Bracht (2012), a qualidade tática refere-se às tomadas de decisões do(a) jogador(a) em relação ao adversário, a uma boa movimentação em busca de espaços livres, a realização da marcação, ou seja, a “ler” taticamente situações do jogo.

A maioria dos(as) alunos(as) estavam conseguindo participar das linhas de passe, observar antes de realizar um passe, se distribuir de maneira mais eficiente no espaço de jogo, achar espaços vazios para receber a bola, se aproximar do gol e tentar finalizar. Além disso, a comunicação entre os(as) alunos(as) da mesma equipe, tanto a comunicação verbal como a gestual, também foi um ponto positivo observado no decorrer das vivências.

Alguns jogos propostos ganharam destaque, como por exemplo, o “Jogo dos números”, no qual os(as) alunos(as) foram divididos em duas equipes, cada integrante recebia um número e os(as) jogadores(as) que estavam atacando precisavam seguir uma sequência para passar a bola para os(as) companheiros(as) de equipe, sendo que, o número 1 só podia passar a bola para o número 2, o número 2 só podia passar a bola para o número 3 e assim





por diante. Nessa proposta os(as) alunos(as) precisavam se organizar dentro de quadra, se comunicarem de maneira eficiente e participar igualmente do jogo, para que assim conseguissem cumprir o objetivo. Durante a vivência, os(as) alunos(as) sentiram a necessidade de parar o jogo e pensar alguma estratégia em grupo, como mostra o trecho abaixo:

[...] Formiga veio até mim e perguntou: - Professora, a gente pode parar um pouco o jogo e fazer uma roda de estratégia? Respondi que sim e fui acompanhar as discussões. A Formiga disse: - Professora, o Davi Luiz não tem um passe muito bom, então estamos criando uma estratégia para ele participar e ele tocar a bola para mim. Juntos(as) chegaram à conclusão de que teriam que jogar um(a) mais próximo(a) do(a) outro(a), sempre buscando esse passe mais curto, pois seria mais fácil para o Davi Luiz conseguir acertar [...] (DA II – jogo dos números).

Ao pedir para parar, o time percebeu que o jogo exigiu dos(as) participantes uma atitude tático-estratégica (GARGANTA, 1998). Para González e Bracht (2012), essa atitude representa uma tática coletiva, ou seja, regras de organização do jogo.

Com esse avanço na conscientização tático-técnica nos jogos de futebol, para além de uma autonomia discursiva, notamos também uma maior comunicação verbal dentro e fora de quadra e atitudes de liderança, no sentido de sinalizar sobre a marcação, por exemplo. Notamos isso na própria fala dos(as) alunos(as): “Ei, vocês têm que vir mais pra perto hein.” (Formiga); “Ei, olha eu aqui.” (Marta), “Joga por cima.” (Dybala); “Marta, se posiciona ali, tem espaço” (Debinha).

No decorrer das aulas e ao final de todo o processo, foi possível perceber uma maior segurança no conhecimento declarativo sobre os princípios operacionais do futebol, das suas regras de ação e demandas táticas, além de um aumento da participação dos(as) alunos(as) nos jogos de futebol, e, mais que isso, uma participação apoiada na conscientização tática e técnica, em que os(as) alunos(as) tiveram acesso aos saberes corporais, relacionados à experiência corporal e, no futebol, ao conhecimento da tática individual, habilidades técnicas, combinações táticas e sistemas de jogo e, aos saberes conceituais do futebol, atrelado aos conceitos que são fundamentais para se entender as características e o funcionamento do futebol, totalmente ligado à lógica interna do jogo (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Podemos observar esses resultados em algumas falas e atitudes dos(as) alunos(as) durante determinadas práticas e rodas de conversas, como por exemplo, no futebol em duplas, jogo no qual os(as) participantes precisavam jogar o futebol de mãos dadas: “A Formiga, junto ao seu trio (Formiga, Morgan e Tamires), a todo momento pedia bola e tentava achar espaços vazios na quadra. Ouvei muitos(as) alunos(as) dizendo em algumas jogadas: - Sai sai sai, no





sentido de perceberem que estavam em melhor posição para receber bola.” (DA II – Professora). Especificamente em relação ao aumento da participação, no início das aulas, dos(as) 18 alunos(as) que participaram da pesquisa, apenas 6 meninos relataram ter tido experiências anteriores com o futebol. A maior parte da turma expressou não gostar de futebol, não ter tido boas experiências anteriores ou não ter nenhum contato com o futebol. Com isso, observamos no começo uma maior resistência na participação e no decorrer das aulas, um aumento e relatos de práticas prazerosas, como notamos nas falas dos(as) alunos(as): “Não gostava de futebol, mas estou aprendendo e gostando”; “Eu achei que não iria gostar e amei”; “Eu não gosto de futsal, mas gostei das atividades” (DA III); “Eu me senti bem porque eu pude participar melhor” (DA VI). Além disso, esse aumento na participação também refletia em uma participação mais consciente, como observamos no Fútbol Callejero: “Marta pegou a bola, achou um espaço vazio e tocou uma ótima bola para Messi, que fez o gol.” (DA VI).

### Lógica Externa

A lógica externa refere-se às características que atravessam determinadas práticas, porém, que não são determinantes para a pessoa jogar ou praticar (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). No processo de aprendizagem da lógica externa dos futebolistas, o objetivo era os(as) alunos(as) reconhecerem a influência da política no universo do futebol, assim como as intersecções entre futebol, política e os marcadores sociais da diferença (raça, etnia, gênero e sexualidade). Para isso, usamos diferentes abordagens pedagógicas e didáticas, como por exemplo, a exibição de vídeos e trechos de filmes, leituras de quadrinhos e de reportagens, reprodução de podcast, vivências de jogos, diálogos e reflexões sobre diversos temas.

Em um primeiro momento, ao iniciar o diálogo sobre futebol e política, os(as) alunos(as) demonstraram que o entendimento sobre política se resumia apenas às eleições, com isso, as primeiras conversas foram no sentido de desmistificar que política se resume apenas a isso e, que há uma influência da política no universo do futebol. Souza Júnior (2020, p. 200) acredita que “os mitos de que o futebol é um espaço de alienação política e de que futebol e política não se misturam, precisam ser problematizados”.

O primeiro tema debatido foi em relação ao racismo presente no futebol. A partir de um vídeo do jogador Vini Jr., de uma reportagem do jogador sobre o racismo sofrido na Europa e de um tweet do jogador Richarlison, discutimos e problematizamos a discriminação racial no futebol, a falta de punição diante de casos de racismo, bem como a escassa presença







de pessoas negras em cargos de comando. Para finalizar, refletimos sobre a importância das pessoas se posicionarem e que este é um ato político, porém que muitas vezes acaba sendo silenciado.

Durante as discussões, foi possível notar expressões de indignação e preocupações quanto às próprias falas e comportamento dos(as) alunos(as), como notamos em um questionamento ao final da aula: "Professora, eu fui racista em algum momento?" (aluno Messi, Diário de aula I). Figueredo e Cruz (2021) entendem que a Educação Física tem o papel de questionar as relações de poder que atravessam o futebol e, problematizar as questões étnico-raciais através do futebol contribui para uma formação crítica dos(as) alunos(as).

O segundo tema debatido foi em relação à invisibilidade midiática das mulheres no esporte e especificamente no futebol, a constante comparação do desempenho das jogadoras de futebol com futebolistas homens e ao espaço que é destinado às mulheres na sociedade. Para iniciar essas reflexões, utilizamos um vídeo ("Invisible Players", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio>) e a leitura de uma tirinha do cartunista Junião ("Marta e as meninas são ótimas, né Isaura? Jogam firme e forte como homem! / Nicanor!! Elas são ótimas porque jogam firme e forte como mulher!!"). A partir daí, pudemos observar que os(as) alunos(as) perceberam que apenas os homens são referências no esporte e identificaram a exclusão de jogos de futebol feminino nas transmissões: "Elas não são reconhecidas" (Tamires, DA II); "É, eles são mais reconhecidos" (Marta e Bia Zaneratto, DA II); "Elas não jogam muito, não aparecem na TV" (Vini Jr., DA II).

Fernandes (2016) afirma que o homem sempre está ligado à excelência esportiva, enquanto a mulher é inferiorizada neste espaço. Com isso, notamos um discurso na própria fala dos(as) alunos(as), que está muito enraizado em nossa sociedade, em que, muitas pessoas acreditam que a mulher está sendo elogiada quando comparada a um homem.

[...] Vini Jr. e Formiga prontamente responderam: - Machismo. Messi falou: - Foi um elogio e Davi Luiz rebateu: - Com certeza não foi um elogio. Questionei se fosse ao contrário: - E se eu falar: Nossa Messi, você joga futebol igual mulher. Para você foi um elogio? Ao fundo, Tamires respondeu: - Não e então perguntei: - Por que não? Debinha logo respondeu: - Porque é machista e o Messi falou: - Depende do jeito que fala e depende da mulher. Formiga falou: - Mas quando vai comparar as mulheres com os homens, não está falando que homem é, está só querendo dizer que todos os homens são superiores que as mulheres. Mas, eles não são melhores que as mulheres não [...] (DA II – roda de conversa final).

Em seguida, continuamos com as discussões sobre as relações de gênero no futebol, porém, olhamos para as situações de lgbtobia nesse contexto. Através do trecho de





um Podcast (“Nos armários do vestiário”, disponível em: <https://interativos.ge.globo.com/podcasts/programa/nos-armarios-dos-vestiarios/>), refletimos sobre o futebol ser ou não um espaço acolhedor, a dificuldade de atletas gays se exporem nesse esporte, o preconceito e as “brincadeiras” homofóbicas. Kessler (2012) afirma que o futebol foi e vem sendo construído como um esporte que reforça a masculinidade e, ser masculino significa ter características relacionadas a virilidade, além de uma reafirmação da heterossexualidade.

Durante as reflexões sobre o tema, os(as) alunos(as) concluíram que o futebol não é um espaço acolhedor, pois, há muito preconceito e muitas pessoas gostariam de estar nesse espaço, porém, não se sentem seguras. Especificamente em uma roda de conversa, uma aluna entendeu as dinâmicas de exclusão presentes no futebol e falou baixinho para o seu colega, que é um aluno assumidamente gay: “É Davi Luiz, o futebol não seria um lugar para você” (DA III).

Por último, para problematizarmos o processo democrático, utilizamos como estratégia a vivência de dois jogos (Jogo da democracia e o *Fútbol Callejero*). No Jogo da Democracia, os(as) alunos(as) realizam uma votação para elegerem os(as) representantes da turma, os quais ditam as regras do jogo, já no *Fútbol Callejero*, todos(as) os(as) alunos(as) participam da construção das regras, do jogo de futebol e decidem juntos(as) a pontuação final. Ou seja, o Jogo da Democracia proporcionou a experiência com uma democracia representativa, enquanto o *Fútbol Callejero* representou uma democracia participativa.

Após a vivência do Jogo da Democracia, os(as) alunos(as) concluíram juntos(as) que a votação que fizeram para escolher os(as) representantes da turma era um processo democrático, pois todos(as) puderam votar e participar dessa escolha, porém, entenderam que a própria escolha deles(as) não garantiu que os(as) representantes pensassem em beneficiar a todos(as). Com isso, relacionaram esse processo com as eleições e os candidatos à presidência, como podemos notar na fala de um aluno: “A prioridade deles é uma e a nossa é outra. O que é vantagem para os políticos é desvantagem pra gente.” (DA IV). A partir disso, entendemos que o processo democrático não se resume apenas à escolha dos(as) representantes e que há a necessidade de uma participação e monitoramento, assim, há uma diferença entre uma democracia participativa e uma democracia representativa.

Por fim, os(as) alunos(as) vivenciaram um jogo que consideramos o mais democrático, o *Fútbol Callejero*. Com esse jogo, notamos uma maior participação de todos(as)





os(as) alunos(as), tanto no jogo, quanto nos posicionamentos e opiniões durante as rodas de conversa. Os debates e as reflexões contribuíram para a construção do entendimento de democracia e política.

Diante de todas essas vivências, a lógica externa proporcionou aos(as) alunos(as) uma experiência com os futebóis, pautada pelo saber atitudinal, em que está relacionado com as atitudes e valores do(a) estudante e, no saber conceitual (conhecimento crítico) em que os(as) alunos(as) tem acesso a temas da cultura corporal que possam analisar e refletir (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados indicam que, para a lógica interna, no início da unidade didática, os(as) alunos(as) apresentavam muita dificuldade de organização dentro do espaço de jogo e para se comunicarem de maneira eficiente. Porém, no decorrer do processo e com a utilização dos jogos em espaços reduzidos (com regras e simples e adaptadas), notamos o desenvolvimento dos aspectos relacionado a dimensão técnica e, sobretudo, tática dos/das participantes. Com o avanço na conscientização tático-técnica, conseqüentemente observamos também uma maior participação dos(as) alunos(as), no qual conseguiam participar de linhas de passe, observar antes realizar uma ação, se organizar melhor no espaço, achar espaços vazios para sair da marcação e receber o passe, se aproximar do gol e tentar finalizar.

A comunicação (verbal e gestual) com os(as) companheiros(as) de equipe, as atitudes de liderança e o protagonismo dentro e fora de quadra foram pontos importantes observados nos jogos. Além disso, notamos uma maior segurança no conhecimento declarativos dos(as) alunos(as) em relação aos princípios operacionais do futebol, as suas regras de ação e demandas táticas. Com isso, os(as) participantes tiveram uma experiência pautada nos saberes corporais e conceituais do futebol e assim atingiram o objetivo da lógica interna proposta na unidade didática, que consistia em estabelecer relações eficientes de comunicação entre os(as) companheiros(as) de equipe e de contra comunicação com os(as) adversários(as) de jogo (GARGANTA, 1995).

Quanto aos processos educativos relacionados à lógica externa, o objetivo era estimular os(as) alunos(as) a refletirem sobre a influência da política no universo do futebol. Discussões sobre racismo e questões de gênero demonstraram um entendimento dos(as)





alunos(as) no sentido do futebol espetacularizado não ser um espaço acolhedor e para todos(as). Já algumas discussões e vivências de metodologias pedagógicas como o Futebol Callejero, colocaram os(as) alunos(as) como sujeito ativos no processo e proporcionaram experiências e reflexões sociais, políticas e culturais que atravessam o futebol. Assim, trazer a lógica externa para o ensino dos futebóis proporcionou aos(as) alunos(as) uma experiência pautada no saber conceitual (conhecimento crítico).

De modo geral, pensar o ensino dos futebóis na escola a partir dos quatro princípios de Freire (2011), proporcionou aos(as) alunos(as) diversas experiências pautadas pelos saberes corporais, conceituais e atitudinais. E mais do que isso, uma vivência inclusiva e transformadora, com experiências prazerosas, bem-sucedidas e em um espaço acolhedor.

Apesar de todos os avanços e conquistas no ensino dos futebóis, alguns desafios e dificuldades também foram encontrados durante o processo. Podemos dividir em dois grupos, sendo o primeiro, relacionado às dificuldades em relação às estruturas da escola e, o segundo, aos desafios que surgiram com a elaboração e a implementação da unidade didática.

Em relação aos problemas estruturais, entendemos que essa limitação irá acompanhar o(a) professor(a) durante todo o ano letivo, e que afetarão, mais ou menos, dependendo do dia, da atividade programada e do conteúdo que será ensinado. Na rede de ensino que foi aplicada a unidade didática, as aulas de Educação Física do Ensino Fundamental anos finais acontecem no período do contraturno, portanto, devido às características específicas da escola e da comunidade, o índice de evasão é alto e, poucos(as) alunos(as) participam das aulas. Durante a pesquisa, tivemos uma média de aproximadamente 11 alunos(as) presentes. Além de limitar a vivência de alguns jogos propostos, essa baixa participação discente fez com que mais da metade da turma não tivesse acesso a essa experiência. Além disso, as aulas no período de contraturno escolar esbarram em outra problemática, a ausência de outro espaço além da quadra para desenvolver as aulas de Educação Física. Durante a pesquisa, a quadra da escola precisou ser reformada e os(as) alunos(as) ficaram sem local, tendo que ser dispensados. Por último, a divisão da quadra com mais duas professoras também é um ponto que gerou algumas limitações nas aulas, devido ao excesso de barulho, pouco espaço disponível e em alguns momentos, a interferência da outra aula no espaço que estava sendo utilizado pelos(as) alunos(as).

Quanto aos desafios que surgiram durante a elaboração e a implementação da unidade didática, iremos destacar quatro pontos. Em primeiro lugar, na criação e na aplicação





das aulas, em alguns momentos senti dificuldade de relacionar a lógica interna com a lógica externa do jogo. Este ponto foi uma preocupação grande e que em alguns momentos, principalmente nas primeiras aulas, senti uma desconexão. Apesar desta dificuldade, buscamos sempre conectar a lógica interna e a lógica externa e, estas não foram desenvolvidas de maneira fragmentada durante as aulas. As discussões trazidas nos aspectos da lógica externa, como por exemplo, as questões de gênero, preconceito, discussões sobre democracia, entre outros, foram vivenciadas pelos(as) alunos(as) durante o aprendizado da lógica interna, ou seja, através dos jogos propostos. Alguns aspectos a serem refletidos sobre a lógica externa foram planejados de maneira intencional, através de jogos como o futebol de rua, o jogo da democracia dos escolhidos e o *Fútbol Callejero*. Já outras questões foram surgindo de maneira espontânea pelos(as) alunos(as) durante a vivência das atividades e depois foram relacionados com a propostas previamente planejadas, como por exemplo, as discussões sobre a invisibilidade das mulheres no esporte e na mídia, o racismo no futebol e o ambiente do futebol ser ou não um espaço acolhedor e para todos(as). Deste modo, as propostas pedagógicas eram transpassadas tanto pela lógica interna, quanto pela lógica externa do jogo.

Em segundo lugar, a pouca participação dos(as) alunos(as) nas rodas de conversa, principalmente durante as discussões da lógica externa, o que acabou limitando algumas reflexões que tinham sido planejadas. No entanto, não podemos perder de vista o fato da cultura escolar imprimir às aulas de Educação Física uma expectativa de tempos e espaços lúdicos para a realização de práticas corporais, sobretudo do futebol, fato que contribui para que estudantes de uma forma geral não se engajem de forma plena em discussões ou reflexões críticas sobre temas que afetam essas práticas. O terceiro e quarto ponto estão relacionados e dizem respeito à indisciplina e à presença de um aluno que tinha traços de uma masculinidade dominante. De maneira mais geral, surgiram inúmeros problemas de indisciplina com a turma, principalmente durante as explicações e nas rodas de conversa. Porém, o maior desafio foi quanto às atitudes do aluno que não me respeitava os(as) colegas, comunicando-se de forma machista e desestimulando a participação de todos(as) nos jogos. A maior dificuldade foi em lidar e intervir diretamente com o aluno, precisando recorrer em determinado momento ao assistente de direção.

Através dos diários de aula e das gravações das rodas de conversa, foi possível uma auto-avaliação da prática docente, identificando situações em que poderia ter agido de outra forma e possibilidades de superar algumas limitações. A realização da pesquisa-ação





possibilitou o afastamento crítico e, na posição de professora-pesquisadora, uma importante experiência formativa no sentido de ressignificação da prática docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, João Vitor; COLPAS, Ricardo. A pedagogia esportiva e o ensino do futebol na escola. **EFDesportes.com**, v. 18, n. 185, 2013.

BARRETO, Mariama Silva Gouvêa. **Implementação de um currículo dos futebóis para a educação física nos anos finais do ensino fundamental**. 2023. 245f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2023.

BARROSO, André Luís Ruggiero. Inquietações no tratamento do esporte na educação física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Orgs.). **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BRANDÃO, Maria Regina Ferreira e colaboradores. Além da cultura nacional: o expatriado no futebol. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 21, n. 2, p. 177-182, 2013.

FERNANDES, Simone Cecília. **A educação esportiva de meninas na escola pública: experiências positivas de gênero na educação física**. 2016. 132f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

FIGUEREDO, Marinete da Frota; CRUZ, Marlon Messias Santana. Futebol e racismo: algumas reflexões no âmbito da educação física escolar. **Revista de estudos em educação e diversidade**, v. 2, n. 5, p. 1-18, 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GARGANTA, Julio. O ensino do futebol. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos**. 3. ed. Porto, Portugal: Universidade do Porto, 1998.

GARGANTA, Julio. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos**. Porto, Portugal: Universidade do Porto, 1995.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória, ES: UFES, 2012.





GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Projeto Curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, Ricardo. **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó, SC: Argos, 2006.

KESSLER, Claudia Samuel. Se é futebol, é masculino? Sociologias plurais, n. esp., 2012, p. 240-257.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINOS, Augusto Silva. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre, RS: Sulina, 1999.

PARLEBAS, Pierre. **Juego, deporte y sociedad: Léxico de praxiologia motriz**. Barcelona, Espanha: Paidotribo, 2001.

SILVA, Silvio; NICÁCIO, Luiz Gustavo; CAMPOS, Priscila. O futebol nas aulas de educação física para além da bola rolando. In: MAGALHÃES, Livia; TEIXEIRA, Rosana (Orgs.). **Futebol na sala de aula: jogadas, dribles, passes, esquemas táticos e atuações para o ensino de ciências sociais e de história**. Niterói, RJ: EDUFF, 2021.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores. In: WENETZ, Ileana; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Orgs.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal, RN: EdUFRN, 2020.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira; CARVALHO, Ricardo Souza; PRADO, Denis. **Do futebol moderno aos futebolis transmodernos: a utopia da diversidade revolucionária**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2023.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya. Refletindo sobre a tematização do futebol na educação física escolar. **Motriz**, v. 16, n. 4, p. 920-930, 2010.

ZABALZA, Antoni. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

#### Dados do primeiro autor:

Email: mariamabarreto@estudante.ufscar.br

Endereço: Avenida Nossa Senhora de Fátima, 444, Caiçara, Praia Grande, SP, CEP: 11706-300, Brasil.

Recebido em: 03/11/2023

Aprovado em: 08/12/2023

#### Como citar este artigo:

BARRETO, Mariama Silva Gouvêa Barreto e colaboradores. Jogando e pensando os futebolis nas aulas de educação física. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16579, p. 1-18, 2023.





**PROGRAMA ACADEMIA E FUTEBOL:  
ASPECTOS PEDAGÓGICOS E CONTEÚDOS ABORDADOS NAS AULAS**

**ACADEMY AND FOOTBALL PROGRAM:  
PEDAGOGICAL ASPECTS AND CONTENT COVERED IN CLASSES**

**PROGRAMA ACADEMIA Y FÚTBOL:  
ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y CONTENIDOS TRATADOS EN LAS  
CLASES**

**Breno Brey D'auria**


<https://orcid.org/0000-0002-2304-2495> 


<http://lattes.cnpq.br/0354974723408680> 

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campo Grande, MS – Brasil)

[b\\_brey@hotmail.com](mailto:b_brey@hotmail.com)

**Dirceu Santos Silva**

<https://orcid.org/0000-0002-4557-4118> 

<http://lattes.cnpq.br/6260701531316340> 

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campo Grande, MS – Brasil)

[dirceu\\_09@yahoo.com.br](mailto:dirceu_09@yahoo.com.br)

**Resumo**

O objetivo foi analisar os aspectos pedagógicos estabelecidos nas diretrizes do Programa Academia e Futebol (PAF) e os conteúdos abordados pelo professor e pelos acadêmicos de Educação Física nas aulas de futebol e futsal que atuaram em um convênio na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Na coleta de dados, foram selecionados os documentos oficiais do PAF e os documentos relacionados ao convênio implementado na UFMS. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo, *softwares Voyant Tools e Sobek Minings*. Os resultados apontaram que os objetivos das aulas enfatizaram o conteúdo procedimental. Os conteúdos reproduziram o mesmo perfil dos objetivos e não foi possível identificar uma proposta pedagógica clara nos planos de aula e o ensino da técnica foi a ênfase central. Conclui-se que o Núcleo de Vivências do Futebol e Futsal (NVFF) não estava alinhado aos princípios das Diretrizes do PAF no que diz respeito aos conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Esporte; Programa Academia e Futebol; Futebol; Futsal.

**Abstract**

The objective was to analyze the pedagogical aspects established in the guidelines of the Academia e Futebol Program (PAF) and the content covered by the Physical Education teacher and academics in the football and futsal classes that worked under an agreement at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). During data collection, official PAF documents and documents related to the agreement implemented at UFMS were selected. The data was analyzed based on content analysis, *Voyant Tools and Sobek Minings software*. The results showed that the objectives of the classes emphasized procedural content. The contents reproduced the same profile as the objectives and it was not possible to identify a clear pedagogical proposal in the lesson plans and teaching the technique was the central emphasis. It is concluded that the Football and Futsal Experience Center (NVFF) was not aligned with the principles of the PAF Guidelines with regard to procedural, attitudinal and conceptual content.

**Keywords:** Sports Pedagogy; Academy and Football Program; Football; Futsal.

**Resumen**

El objetivo fue analizar los aspectos pedagógicos establecidos en las directrices del Programa Academia e Futebol (PAF) y los contenidos cubiertos por el profesor de Educación Física y los académicos en las clases de fútbol y fútbol sala que trabajaron en convenio en la Universidad Federal de Mato Grosso. del Sur (UFMS). Durante la recolección





de datos, se seleccionaron documentos oficiales del PAF y documentos relacionados al convenio implementado en la UFMS. Los datos se analizaron con base en análisis de contenido, Voyant Tools y el software Sobek Minings. Los resultados mostraron que los objetivos de las clases enfatizaron el contenido procedimental. Los contenidos reproducían el mismo perfil que los objetivos y no fue posible identificar una propuesta pedagógica clara en los planes de estudio y la enseñanza de la técnica fue el énfasis central. Se concluye que el Centro de Experiencia en Fútbol y Futsal (NVFF) no estaba alineado con los principios de las Directrices PAF en lo que respecta al contenido procedimental, actitudinal y conceptual.

**Palabras clave:** Pedagogía Deportiva; Programa Academia Y Fútbol; Fútbol; Fútbol Sala.

## INTRODUÇÃO

A elaboração de propostas pedagógicas com o intuito de congregiar os principais conteúdos pertinentes ao esporte, atrelado a condição de se trabalhar com as diferentes dimensões desses conteúdos (atitudinal, conceitual e procedimental) é um desafio na qual os pesquisadores da Pedagogia do Esporte se empenham com o principal objetivo de subsidiar os professores de Educação Física nos mais diferentes contextos de prática educativa (escola, clubes esportivos, projetos sociais) (GALATTI; PAES; DARIDO, 2010).

Esse desafio também está posto aos formuladores de políticas públicas de esporte. No processo de elaboração da política que envolve o desenho que o caracteriza, bem como as diretrizes que estabelecem os parâmetros normativos, é fundamental a presença de princípios pedagógicos claros capazes de conceder ao programa robustez do ponto de vista educativo que evidencie o que se pretende ensinar, para quem e como, de forma a amparar os professores no processo de desenvolvimento de suas aulas (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2015).

A Secretaria Nacional de Futebol e Defesa dos Direitos do Torcedor (SNFDT) do Ministério do Esporte (MESP) foi criada, em 2011, em decorrência das demandas da Copa do Mundo da FIFA de 2014 (SILVA, 2016). A SNFDT tem como objetivo: “criar e ampliar projetos que incentivem a prática de futebol amador em regiões de maior vulnerabilidade social” (BRASIL, 2021, p. 2). O PAF corresponde a um programa da SNFDT, criado em 2019 com objetivo de “garantir aos brasileiros o acesso à prática do futebol e suas derivações, bem como a fomentar a produção e difusão de conhecimentos sobre estas modalidades” (BRASIL, 2022, p. 2).

O PAF é implementado em parceria com Universidades Públicas e Institutos Federais, a partir de três dimensões: 1. Fomento à prática do futebol e suas derivações, de crianças de 06 aos 17 anos, e adultos entre 18 e 23 anos por meio do NVFF; 2. Qualificação das políticas públicas na área do futebol e suas derivações por meio da implementação dos centros





de pesquisa; 3. Realização de cursos e eventos científicos por meio do Centro de Excelência em Estudos do Futebol e suas derivações (CEEFF) (BRASIL, 2022; D'AURIA; MACIEL; SILVA, 2024).

Na produção científica sobre o PAF, identificamos três publicações. A primeira de autoria de D'auria, Carneiro e Silva (2022), com o intuito de fazer uma análise sobre o surgimento do programa, as suas diretrizes, características, público-alvo e a sua abrangência. Foi constatado que o programa possui um desenho inovador ao propor ações de ensino, pesquisa e extensão, além das parcerias com instituições como Universidades e Institutos federais. No entanto, essas características tornam o programa com baixa capilaridade e abrangência nacional limitada.

Em um relato de experiência que buscou descrever a realização do curso virtual "Futebol e formação humana: elementos históricos e pedagógicos", implementado pelo PAF em convênio com a Universidade Federal do Pará (UFPA), Mota e colaboradores (2022), salientaram o contexto de ocorrência, as características do curso e concluíram que o resultado da análise comprovou que as temáticas foram relevantes e que a metodologia foi adequada, o que possibilitou a apropriação dos conhecimentos.

Por último, D'auria, Maciel e Silva (2024) analisaram o processo de implementação do PAF. Os achados apontaram que o planejamento ocorreu no ano de 2019 e que as atividades ocorreram em diferentes momentos devido à paralisação por conta da pandemia da Covid-19. Em 2020, foi efetivada a compra de material e realizado o curso de formação.

Com base nos artigos acima mencionados, percebe-se que existem lacunas que podem ser supridas em decorrência da recente implementação do PAF, como a gestão, avaliação, financiamento e aspectos pedagógicos. Nesse sentido, em consonância com o que já foi produzido e com o intuito de suprir algumas lacunas identificadas, o presente artigo tem o objetivo de analisar os aspectos pedagógicos estabelecidos nas diretrizes do PAF, os objetivos e os conteúdos selecionados e trabalhados pelos profissionais do programa nas aulas de futebol e futsal de um dos convênios.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por utilizar a abordagem qualitativa associados ao método descritivo-interpretativo (RICHARDSON et al., 1999). Os documentos analisados foram coletados em duas etapas: 1) seleção de documentos norteadores do PAF





em âmbito nacional (Diretrizes Nacionais); 2) documentos relativos ao convênio do PAF com a UFMS (Plano de Trabalho, Relatórios Parciais e os planos de aula). Todos esses documentos foram coletados no site da SNFDT ou fornecidos pelo coordenador do PAF na UFMS.

A análise dos documentos foi realizada em duas etapas: 1) Análise dos documentos oficiais por meio da técnica de análise de conteúdo: a) pré-análise; b) a exploração do material; c) a inferência (Bardin, 2009). As categorias foram criadas a priori: os objetivos e os conteúdos das aulas; 2) Análise dos planos de aula realizadas por meio dos *softwares Voyant Tools* e *Sobek Minings*. Os dois programas se constituem como mineradores de textos e em ambos os casos, utilizou-se da versão *website* para a análise dos dados. O primeiro teve o intuito de gerar uma nuvem de palavras com os termos mais frequentes, já o segundo gerou análise dos termos mais frequentes e as conexões existentes entre eles (MILLER, 2018; REATEGUI et al., 2011).

O intuito de utilizar duas estratégias distintas para analisar os dados se justifica pelo perfil dos documentos selecionados. No primeiro caso, realizou-se uma leitura flutuante, pautada única e exclusivamente pelo pesquisador. No segundo caso, em decorrência da quantidade elevada de dados (62 planos de aula), utilizou-se do auxílio de ferramentas capazes de compilar os principais dados no intuito de facilitar a análise.

Os planos de aula elaborados contemplam as quatro turmas, o recorte temporal envolveu os três primeiros meses do ano de 2023 (janeiro, fevereiro e março), justificado pelo período de maior incidência de planos em detrimento aos meses de agosto a dezembro de 2022. A coleta de dados foi finalizada em abril de 2023. Vale destacar que os convênios possuem duração estimada de dois anos (BRASIL, 2022), a UFMS estabeleceu uma parceria com a SNFDT para implementação do PAF no final de 2019, com data de início em 2020. Em decorrência da crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19, houve uma solicitação para a extensão do prazo de vigência do programa. Dessa forma, as aulas do NVFF começaram a ser ministradas no mês de agosto de 2022 com previsão de atendimento até abril de 2024.

Ao todo, foram analisados 62 planos de aulas no período de três meses, 24 da T1, 18 da T2 e 20 das T3 e T4 (as turmas T3 e T4 foram analisadas juntas por serem idênticas e funcionarem em horários e dias diferentes). Os dados foram compilados em "corpus textuais" distintos para cada uma das turmas. Os *softwares* utilizados geraram respectivamente as nuvens de palavras que detectaram os termos mais frequentes presentes nos documentos e uma análise de similitude em que se identifica os termos mais utilizados e as associações que





existem entre eles. A análise foi direcionada para os objetivos das aulas e os conteúdos que foram ministrados.

Antes de iniciarmos com a descrição dos resultados, é fundamental fazermos uma contextualização de qual é a concepção, a lógica de funcionamento dos NVFF's e quais são os princípios pedagógicos que a constituem de acordo com os seus documentos normativos.

### **A concepção dos NVFF's e os aspectos pedagógicos do PAF de acordo com as diretrizes do PAF**

Ao analisarmos as diretrizes do PAF, foi descrito que a prática esportiva do futebol e suas derivações ocorrem por meio dos NVFF's, com meta de 150 beneficiários, organizados em quatro turmas (cada beneficiário tem direito a participar das atividades 3 vezes na semana, mínimo de 90 minutos diários. A carga horária por semana é de 20 horas. As atividades são orientadas por um coordenador e executadas por um professor de Educação Física ou esporte e de dois acadêmicos de Educação Física ou esporte. É destacado que as atividades devem envolver aspectos procedimentais, conceituais e atitudinais, com base no ensino, pesquisa e formação continuada relacionada aos aspectos pedagógicos (BRASIL, 2022).

As diretrizes do PAF ressaltam que as ações pedagógicas precisam ser construídas em conjunto com as instituições de ensino. Deve-se considerar as suas especificidades e envolver a comunidade local em todas as fases do projeto, da elaboração até a avaliação final. Como referência para o processo pedagógico, foi descrito que as experiências relativas às aulas de futebol e suas derivações não se restringem aos aspectos procedimentais. Nesse contexto, deve-se considerar os aspectos conceituais e atitudinais para compor o conjunto de práticas esportivas dos beneficiários, na perspectiva de formação integral do ser (BRASIL, 2022).

Por fim, alguns princípios precisam ser seguidos ao longo de todo o processo e que possuem relação com as ações vinculadas ao NVFF: a) protagonismo dos atores envolvidos com o projeto; b) respeito à diversidade (cultural, sexual, étnica e religiosa); c) intersetorialidade (ações conjuntas com clubes, secretarias municipais da saúde, educação etc.) (BRASIL, 2022).

### **O NVFF do PAF na UFMS**

As aulas ao NVFF foram planejadas para serem desenvolvidas nos espaços físicos da UFMS, que possui o Estádio Universitário Pedro Pedrossian, o Ginásio de Esportes Eric





Tinoco Marques, às quadras abertas e a sala para reuniões. O NVFF foi planejado para atender crianças e adolescentes entre 7 e 17 anos (UFMS, 2020).

De acordo com o relatório parcial de execução das atividades e de prestação de contas do convênio referente aos três primeiros meses de 2023 (UFMS, 2023), o PAF alcançou a marca de 346 beneficiários(as) inscritos(as), distribuídos(as) em quatro turmas (Quadro 1).

**Quadro 1** – Composição das turmas do NVFF do PAF-UFMS

TURMA	MODALIDADE	FAIXA ETÁRIA	COMPOSIÇÃO
T1	Futsal	7-09	Mista
T2	Futsal	10-13	Mista
T3	Futebol	14-17	Mista
T4	Futebol	14-17	Mista

**Fonte:** Elaboração própria com base no relatório parcial de execução das atividades e de prestação de contas (UFMS, 2023).

As diretrizes não determinam as modalidades que devem ser trabalhadas, nem especificam a quantidade de quadras e campos para a oferta das práticas esportivas. As orientações são para que os espaços sejam adequados para a prática de futebol e suas derivações, além de adequadas para atender a quantidade de beneficiários. Com relação aos beneficiários foi destacado que os convênios podem atender um público-alvo de 06 a 23 anos (BRASIL, 2022).

Percebe-se que até o momento de coleta de dados, o NVFF foi estruturado de acordo com as possibilidades e condições ofertadas pela infraestrutura esportiva da UFMS, bem como foi feita a opção por criar turmas apenas para beneficiários em idade escolar e não foi ampliado a oferta para um público de até 23 anos como previsto nas diretrizes.

### Os principais objetivos das aulas ministradas do NVFF do PAF na UFMS

Como estratégia de exposição dos dados, optamos pela utilização da nuvem de palavras, por permitir a análise dos objetivos mais frequentes em cada turma. A T1 foi a que concentrou os alunos de 07 a 09 anos de idade e as aulas envolveram a prática do futsal. Os principais objetivos das aulas podem ser observados pela Figura 1.





**Figura 1** – Nuvem de Palavras com os principais objetivos das aulas da T1



**Fonte:** Imagem gerada pelo Voyant Tools.

A T2 também foi composta por alunos de 10 a 13 anos de idade, que praticam Futsal. A Figura 2 descreve os objetivos mais comuns para essa turma.

**Figura 2** – Nuvem de Palavras com os principais objetivos das aulas da T2



**Fonte:** Imagem gerada pelo Voyant Tools.



As turmas 3 e 4 concentram os alunos de 14 a 17 anos de idade (Figura 3).

**Figura 3** – Nuvem de Palavras com os principais objetivos das aulas das T3 e T4



**Fonte:** Imagem gerada pelo Voyant Tools.

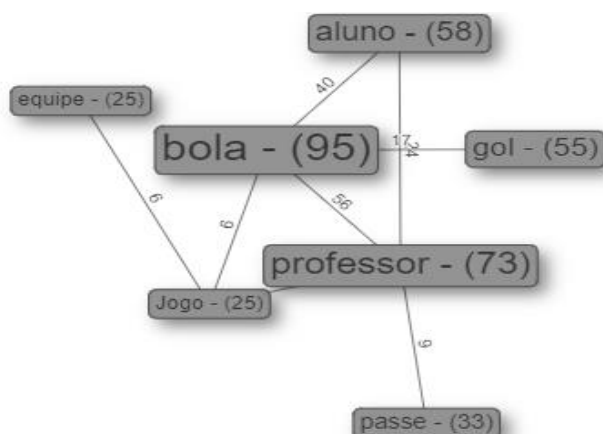
As nuvens de palavras apontaram que os objetivos das aulas do NVFF tiveram em comum a “finalização”, o “passe” e a “condução de bola”, o que indica um alinhamento metodológico para todos os alunos. Percebe-se que na T2, além dos objetivos mencionados, destaca-se a “tomada de decisão” como significativa na T3 e na T4. O objetivo “manutenção da posse de bola” foi frequente apenas nas turmas da modalidade futebol (T3 e T4).

### **Os conteúdos abordados nas aulas ministradas do NVFF do PAF na UFMS**

Para descrever os conteúdos das aulas, utilizou-se da análise de similitude que demonstra as conexões existentes, bem como sua frequência uma com a outra. As Figuras 4, 5 e 6 indicaram que os conteúdos trabalhados e as conexões nas diferentes turmas do NVFF.



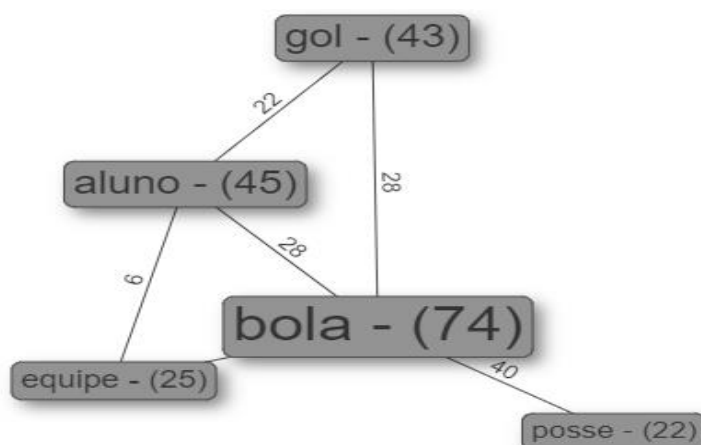
**Figura 4** – Análise de similitude dos conteúdos das aulas da T1



**Fonte:** Imagens geradas pelo Sobek Mining.

A Figura 4 ilustra que a bola teve a centralidade no conteúdo, bem como aquela que desempenhou a maior quantidade de ligações, praticamente vinculada com todos os outros aspectos, exceção feita ao passe. Os “alunos” apresentaram pouca vinculação com o conjunto de ações que envolvem o esporte e a sua conexão se restringiu ao “professor” e a “bola”.

**Figura 5** – Análise de similitude dos conteúdos das aulas da T2



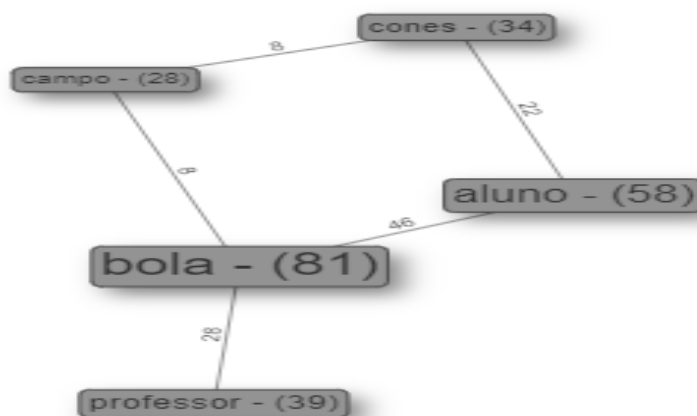
**Fonte:** Imagens geradas pelo Sobek mining.

A análise de similitude feita para a T2 indicou que a “bola”, o “aluno” e o “gol” como os termos mais frequentes e que possuem mais conexões. A bola continua a ocupar lugar de destaque, o que se assemelhou à Figura 4. Na T2 foi possível notar que o “aluno” exerceu vinculação para além da bola e foi associado com a “equipe” e ao “gol”.





**Figura 6** – Análise de similitude dos conteúdos das aulas da T3 e T4



**Fonte:** Imagens geradas pelo Sobek Mining.

A Figura 6, que compreendeu os beneficiários com uma faixa etária mais elevada, e praticantes de Futebol, revelou que a “bola” correspondeu ao elemento principal junto ao “aluno”. As associações feitas entre os conteúdos revelaram conexões mais simples se comparado com as figuras anteriores.

Em síntese, é possível afirmar que os principais objetivos identificados nos planos de aula estão atrelados ao contato com a bola, o chute ao gol e com a técnica do passe. Destacaram-se termos como “passe”, “finalização”, “controle de bola”, “domínio de bola” e “condução de bola” nas diferentes turmas.

Com relação aos conteúdos identificados, os termos “bola”, “professor” e “aluno” estavam entre os mais citados de acordo com os planos de aula. Esses termos também foram aqueles que apresentavam conexões mais frequentes com os outros termos como “cone” “equipe”, “campo”, “jogo” e “gol”.

## DISCUSSÃO

Ao analisarmos os documentos norteadores do PAF e compararmos com as diretrizes dos outros programas do MESP, percebe-se que o programa analisado não deixa claro a manifestação de esporte da Lei Pelé a que a política está vinculada (Lazer, Educacional, Formação Esportiva ou de Rendimento). As orientações descrevem que as atividades devem envolver aspectos procedimentais, conceituais e atitudinais (BRASIL, 2022). Essa característica em sua proposta pedagógica é distinta se comparado às outras políticas de esporte, que deixam claro a manifestação esportiva associada, como o próprio Programa Seleções do Futuro



(Esporte de Formação), PST (Esporte Educacional), PELC (Esporte de Participação) e Bolsa Atleta (Esporte de Rendimento) (BRASIL, 2017; ANDRÉ et al., 2022; SILVA et al., 2023; NEVES; SILVA; SALERNO, 2023).

Percebe-se nesse caso que fica em aberto a manifestação de esporte adotada pela política, e nota-se também a atenção dada às dimensões ligadas ao conteúdo (atitudinal, conceitual e procedimental) que foram desenvolvidas por autores como Zabala (1998), que influenciaram fortemente os parâmetros curriculares nacionais do Brasil.

Esse olhar consiste em uma concepção ampliada a respeito dos conteúdos a serem ensinados na iniciação esportiva e no contexto escolar, além de demandar do professor de Educação Física a proposição de atividades que interligam essas dimensões e valorizem os seus respectivos significados como as questões técnicas, corporais e da formação humana (BARROSO; DARIDO, 2009). Darido (2007) destaca que articular os conteúdos (atitudinal, conceitual e procedimental) consiste em um grande desafio e identificou que é comum os professores dedicarem atenção apenas a uma das dimensões do conteúdo (na Educação Física a dimensão procedimental tem sido a mais frequente) ou trabalhar de forma segmentada e não articulada.

Com relação a estrutura do NVFF, o PAF implementado na UFMS seguiu os preceitos estabelecidos nas diretrizes, ao passo que também fizeram opções em seu modelo de organização que levaram em conta a estrutura física da universidade para escolha das modalidades e a opção por atender o público escolar de 07 a 17 anos.

Outro aspecto a ser mencionado é a ausência de alguns parâmetros de funcionamento. Por exemplo, com relação a formação continuada dos agentes dos NVFF, não há menção de como deverá ser realizada, quem a realizará, a frequência/periodicidade dessa avaliação e nem orientações sobre o conteúdo programático. A única orientação diz respeito ao formato (presencial ou EAD) da realização da avaliação.

Sobre a formação de professores em projetos sociais esportivos, ressalta-se a importância da formação continuada de professores, especialmente em temáticas que envolvam conteúdos para além da racionalidade técnica-científica como habilidades interpessoais e intrapessoais para a atuação nesses contextos (SIMARELLI et al., 2022).

Dessa forma, trata-se de a ausência de um aspecto importante nas diretrizes e que de certa forma o PAF não aproveitou os parâmetros para a formação continuada que já existiam em outros programas como o PELC e o PST, que estabeleciam parcerias com





universidades para montar equipes colaboradoras ou equipes de formadores que visitavam os núcleos de diversas regiões do País para fazer a formação profissional e alinhamento às diretrizes dos programas. Além disso, nas formações havia material didático sugestivo e conteúdo programático que proporcionavam uma maior compreensão da política pública, bem como a garantia de alinhamento nas ações promovidas nos diferentes núcleos (RIBEIRO; COUTO, 2019).

Com relação aos objetivos das aulas, é possível notar certa homogeneidade desses objetivos em todas as turmas. Houve a predominância de conteúdos ligados à dimensão procedimental como o "passe", "finalização", "domínio de bola" e "controle de bola". Dessa forma, com base na análise documental feita do planejamento das aulas, podemos ressaltar que existem indícios do predomínio de conteúdos de perfil procedimental e que os conteúdos vinculados a dimensão conceitual e atitudinal como a "tomada de decisão" e a "cooperação" foram secundarizados.

Esses achados se estendem para outros trabalhos que avaliaram a atuação de professores em políticas públicas de esporte e projetos sociais esportivos como o de Rodrigues e colaboradores (2012), que constataram não só a atuação dos professores vinculados ao PST são pautadas de maneira prioritária em uma lógica procedimental, como a própria formação realizada com os professores reforçava essa lógica. Machado, Galatti e Paes (2015), de forma semelhante notaram que os professores até elencaram dentre os seus principais objetivos de aula, aspectos conceituais e atitudinais, no entanto, ao analisar o conteúdo das aulas, foi constatado certa incongruência e esses objetivos não se materializaram.

Os resultados relativos aos conteúdos das aulas, indicaram a centralidade da "bola" do "professor" e do papel do "aluno". De forma semelhante ao que foi identificado nos objetivos das aulas, nos conteúdos também houve certa homogeneidade entre todas as turmas. Outro resultado importante foi a coerência existente entre os objetivos das aulas com os conteúdos ministrados. Os objetivos se detiveram no ensino de aspectos como "passe" e "finalização", e os conteúdos "posse", "gol", e "passe" foram os frequentes, com vínculo significativo com a "bola" e o "aluno".

A partir desses dados, não foi possível constatar uma proposta de construção de um modelo pedagógico para o ensino do futebol e futsal no NVFF. A ausência de uma proposição clara do ensino não só dificulta o processo de ensino-aprendizagem como a própria materialização da proposta do PAF e de seus princípios estabelecidos. Na literatura





científica, já existem discussões mais aprofundadas que podem subsidiar a elaboração de propostas pedagógicas de ensino do futebol e suas derivações, que podem subsidiar programas sociais como o PAF, conforme discussão a seguir.

Em um estudo de revisão específico voltado para a produção científica sobre o ensino do futebol, Santos e colaboradores (2023) identificaram a existência de múltiplas propostas de intervenção pedagógica para o ensino da modalidade, inclusive com estudos comparativos entre os diferentes métodos de ensino. Apesar da diversidade constatada, os estudos apresentaram consenso quanto a importância das propostas se pautarem prioritariamente em jogos como estratégia de ensino dos mais diversos conhecimentos relativos à modalidade.

Bettega e colaboradores (2015), ao desenvolverem uma proposta pedagógica para o ensino do futebol, descreveu que nesse processo é fundamental que os conteúdos ultrapassem os limites estabelecidos pela própria modalidade e estejam vinculados às dimensões como a cultura, ordem social, histórica, política, econômicas, entre outras. Apesar da multiplicidade de conteúdos e dimensões a serem trabalhadas, ressaltaram que são os aspectos físico, técnico e tático que devem nortear o processo de ensino, também deve levar em consideração os princípios estabelecidos e pressupostos que podem emergir ao longo desse processo.

Em complemento às propostas que se debruçaram sobre o futebol, Santos Júnior, Furtado e Borges (2023) estabeleceram quatro eixos centrais que podem contribuir no desenvolvimento de propostas pedagógicas para o ensino do futsal. Os eixos são: 1) o jogo como elemento de introdução e aprofundamento da experiência vivenciadas; 2) aprendizagem dos aspectos tático-técnicos em grau progressivo; 3) regras estabelecidas; 4) contextualização sociocultural e dimensão reflexiva constante. Esses elementos coadunam com as questões e proposições anteriormente apresentadas.

As pesquisas evidenciadas mostram que a proposta do NVFF se apropriou em partes de pressupostos que são caros a pedagogia do esporte/futebol e futsal e os próprios pressupostos estabelecidos pelas diretrizes do PAF, o que revela certa dificuldade dos agentes do programa de se apropriarem na totalidade tanto do conhecimento científico como dos próprios elementos que embasam o programa. As razões do porque as ações se desenvolveram dessa forma, fogem do escopo da presente pesquisa e precisam ser





investigadas com estratégias de coleta de dados adequadas e direcionadas para os próprios agentes do programa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação a respeito dos pressupostos pedagógicos do PAF indicou uma proposta que enfatiza três dimensões de conteúdos (procedimental, atitudinal e conceitual), que não define a manifestação esportiva na qual a política está vinculada e que estabelece alguns princípios (valorização da comunidade local, intersetorialidade e diversidade) como referências para a materialização do convênio.

Os objetivos abordados nas aulas do NVFF se alinham com a perspectiva procedimental, enquanto as outras dimensões do conteúdo (atitudinal e conceitual) podem ter sido secundarizadas. Porém, com base na investigação realizada, não é possível constatar a maneira com que os conteúdos foram trabalhados. Para esse tipo de análise seria fundamental aprofundarmos a investigação por meio da observação participante ou entrevista com os professores. Quanto aos conteúdos abordados nas aulas, foi percebido que a bola ocupa papel central e o aluno ocupa papel importante no processo. Também não foi possível identificar uma proposta pedagógica clara que norteasse as ações do NVFF.

Para concluirmos, ressalta-se a importância de investigações que analisem a atuação de professores em projetos sociais esportivos, as metodologias e os conteúdos ministrados. Além disso, seria importante extrapolar as análises documentais, na utilização de diferentes formas de coleta de dados como entrevistas, observação direta/participante, pesquisa-ação, dentre outras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Luana Carla e colaboradores. Revisão sistemática sobre a produção científica do programa esporte e lazer da cidade. **Licere**, v. 25, n. 1, p. 277-314, 2022.

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

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





BETTEGA, Otávio Baggliotto e colaboradores. Formação de jogadores de futebol: princípios e pressupostos para composição de uma proposta pedagógica. **Movimento**, v. 21, n. 3, p. 791-801, 2015.

BRASIL. **Diretrizes do Programa Seleções do Futuro**. Brasília, DF. Ministério do Esporte, 2017.

BRASIL. Extrato Termo de Execução Descentralizada Nº 6/2020 - SNFDT. **Diário Oficial da União** n. 69, 9 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Relatório de gestão da SNFDT**. Brasília, DF: Secretaria Especial do Esporte, 2021.

BRASIL. **Diretrizes do Programa Academia e Futebol**. Brasília, DF: Secretaria Especial do Esporte, 2022.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física escolar: o conteúdo e suas dimensões. In: DARIDO, Suraya Cristina; MAITINO, Edson Moraes (Orgs.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação – educação física**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

D'AURIA, Breno Brey; CARNEIRO, Fernando Henrique Silva; SILVA, Dirceu Santos. Programa Academia e Futebol: uma primeira análise de um programa esportivo em instituições públicas de ensino. **Retos**, v. 46, p. 190-198, 2022.

D'AURIA, Breno Brey; MACIEL, Carina Elisabeth; SILVA, Dirceu Santos. A implementação do Programa Academia e Futebol em convênio com a UFMS. **Retos**, v. 51, p. 225-234, 2024.

GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues; DARIDO, Suraya Cristina. Pedagogia do esporte: livro didático aplicado aos jogos esportivos coletivos. **Motriz**, v. 16, p. 751-761, 2010.

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

MILLER, Alissa. Text mining digital humanities projects: Assessing content analysis capabilities of voyant tools. **Journal of web librarianship**, v. 12, n. 3, p. 169-197, 2018.

MOTA, Joselene Ferreira e colaboradores. Curso virtual de futebol e formação humana: análise dos elementos históricos e pedagógicos. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 44, p. 1-7, 2022.

NEVES, Luis Henrique Domingues Verão das; SILVA, Dirceu Santos; SALERNO, Marina Brasileiro. Políticas públicas para o paradesporto: programa bolsa-atleta paralímpico no Mato Grosso do Sul/Brasil. **Movimento**, v. 28, p. 1-16, 2022.





REATEGUI, Eliseo e colaboradores. Sobek: a text mining tool for educational applications. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON DATA MINING. **Anais...** Las Vegas, USA, 2011, 59-64.

RIBEIRO, Sheylazarth Presciliana; COUTO, Ana Cláudia Porfírio. Capacitação à distância do programa segundo tempo e o lazer: esforços de produção e a busca comunicativa na formação de coordenadores de núcleo. **Licere**, v. 22, n. 1, p. 303-330, 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

RODRIGUES, Heitor de Andrade e colaboradores. O Programa Segundo Tempo e seu processo de capacitação: análise e proposições. **Motrivivência**, v. 38, n. 24, p. 108-122, 2012.

SANTOS, I. O. e colaboradores. No país do futebol, como se ensina a jogar? Um estudo de revisão. **Pensar a Prática**, v. 26, 2023. DOI: [10.5216/rpp.v26.72982](https://doi.org/10.5216/rpp.v26.72982)

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino; FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Pedagogia do esporte: indicativos para a prática de ensino do futsal. **Corpoconsciência**, v. 27, p. 1-18, 2023.

SILVA, Dirceu Santos. **A Copa do Mundo da FIFA 2014 veio ao Brasil: a gestão do estado de São Paulo como sede**. 2016. 197f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

SILVA, Dirceu Santos e colaboradores. Programa Segundo Tempo: uma revisão sistemática da principal política pública de esporte educacional no Brasil. **Movimento**, v. 29, p. 1-22, 2023.

SIMARELLI, Paula e colaboradores. The knowledge of the sports coaching in the context of social projects. **Journal of physical education**, v. 33, p. 1-12, 2022.

UFMS. **Plano de Trabalho Programa Academia e Futebol Sul Matogrossense**. Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020.

UFMS. **Relatório parcial de execução das atividades e de prestação de contas do convênio referente aos meses de janeiro, fevereiro e março de 2023**. Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

#### Dados do primeiro autor:

Email: [b\\_brey@hotmail.com](mailto:b_brey@hotmail.com)

Endereço: Avenida Costa e Silva, s/n, Bairro Universitário, Campo Grande, MS, CEP: 79070-900, Brasil.

Recebido em: 31/10/2023

Aprovado em: 08/12/2023



**Como citar este artigo:**

D'AURIA, Breno Brey; SILVA, Dirceu Santos. Programa Academia e Futebol: aspectos pedagógicos e conteúdos abordados nas aulas. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16560, p. 1-17, 2023.

**APOIO**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001; e 88887.622073/2021-00; com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPQ) – Código de Financiamento 127338/2020-9; com o apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.







## HABILIDADES PARA VIDA E EXPERIÊNCIAS ESPORTIVAS POSITIVAS DE JOVENS FUTEBOLISTAS

### YOUTH SOCCER PLAYERS LIFE SKILLS AND POSITIVE EXPERIENCES IN SPORT

### HABILIDADES PARA LA VIDA Y EXPERIENCIAS DEPORTIVAS POSITIVAS DE JÓVENES FUTBOLISTAS

**Vanessa Menezes Menegassi**


<https://orcid.org/0000-0002-3779-4268> 


<http://lattes.cnpq.br/5635904267734119> 

Universidade Estadual de Maringá (Maringá, PR – Brasil)

vanessamenegassi19@gmail.com

**Adriely Orlando Ricatto**


<https://orcid.org/0000-0003-1105-3768> 


<http://lattes.cnpq.br/1719099473324520> 

Universidade Estadual de Maringá (Maringá, PR – Brasil)

adrielyorlando@hotmail.com

**Andressa Ribeiro Contreira**


<https://orcid.org/0000-0001-9331-3134> 


<http://lattes.cnpq.br/4455603006697690> 

Universidade do Estado do Amazonas (Manaus, AM – Brasil)

andressacontreira@gmail.com

**Paulo Henrique Borges**


<https://orcid.org/0000-0001-5056-9666> 


<http://lattes.cnpq.br/8414808588146463> 

Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)

paulo.henrique.borges@ufsc.br

**Wilson Rinaldi**

<https://orcid.org/0000-0001-5593-3666> 

<http://lattes.cnpq.br/3678615902015128> 

Universidade Estadual de Maringá (Maringá, PR – Brasil)

wrinaldi@uem.br

#### Resumo

O presente estudo objetivou investigar as habilidades para vida e as experiências esportivas positivas de jovens futebolistas. Foram avaliados 104 jogadores das categorias Sub-15, Sub-17 e Sub-19 de um clube de futebol filiado à Federação Paranaense de Futebol, que compete a nível regional e estadual. Foram aplicados o Questionário da Experiência de Jovens no Esporte e a Escala de Habilidades Para a Vida no Esporte. Na análise dos dados foram empregados os testes U de Mann-Whitney, Coeficiente de Correlação de Spearman e Análise Correlacional de Redes. Não foram verificadas diferenças significativas na comparação das habilidades para vida e experiências esportivas positivas por tempo de experiência, nível competitivo e categoria ( $p > 0,05$ ). As dimensões de experiências esportivas positivas e habilidades para vida apresentaram associações fracas ( $p < 0,05$ ). Os jogadores avaliados relataram que o futebol contribuiu para as experiências esportivas positivas e também para a aquisição de



habilidades para vida. As dimensões de habilidades para vida “Solução de Problemas” e “Liderança” são fatores centrais que contribuem para o desenvolvimento das demais dimensões.

**Palavras-chave:** Psicologia do Esporte; Jovens Atletas; Futebol.

#### Abstract

The present study aimed to investigate the life skills and positive youth development of young soccer players. 104 players from U-15, U-17 and U-19 categories of a club affiliated to Paraná Soccer Federation, that participate in regional and stated championships were evaluated. The Youth Experience Survey for Sport and the Sports Life Skill Scale were applied. For data analysis, Kruskal-Wallis test, Spearman's correlation coefficient and Network Correlation Analysis were used. There was no difference in the comparison of life skills and positive youth development by time of experience, competitive level and category ( $p > 0.05$ ). The dimensions of positive youth development and life skills were weakly associated ( $p < 0.05$ ). The evaluated players reported that soccer contributes to positive youth development and also to the acquisition of life skills. The dimensions of life skills “Problem Solving” and “Leadership” are central factors that contribute to the development of the other dimensions.

**Keywords:** Sports Psychology; Youth Athletes; Soccer.

#### Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo investigar las habilidades para la vida y las experiencias deportivas positivas de jóvenes futbolistas. Se evaluaron 104 jugadores de las categorías Sub-15, Sub-17 y Sub-19 de un club de fútbol afiliado a la Federación Paranaense de Fútbol, que compite a nivel regional y estatal. Se aplicaron el Cuestionario de Experiencia de Jóvenes en el Deporte y la Escala de Habilidades Para la Vida en el Deporte. En el análisis de los datos se emplearon las pruebas U de Mann-Whitney, el Coeficiente de Correlación de Spearman y el Análisis Correlacional de Redes. No se encontraron diferencias significativas en la comparación de las habilidades para la vida y las experiencias deportivas positivas según el tiempo de experiencia, el nivel competitivo y la categoría ( $p > 0,05$ ). Las dimensiones de experiencias deportivas positivas y habilidades para la vida mostraron asociaciones débiles ( $p < 0,05$ ). Los jugadores evaluados informaron que el fútbol contribuye a las experiencias deportivas positivas y también a la adquisición de habilidades para la vida. Las dimensiones de habilidades para la vida “Solución de Problemas” y “Liderazgo” son factores centrales que contribuyen al desarrollo de las demás dimensiones.

**Palabras clave:** Psicología del Deporte; Atletas Jóvenes; Fútbol.

## INTRODUÇÃO

O futebol é uma modalidade coletiva praticada por diversas pessoas ao redor do mundo. Pesquisas apontam o crescente envolvimento no número de jovens atraídos pela modalidade, o que favorece o desenvolvimento de diversos aspectos positivos nos indivíduos praticantes, sendo estes fisiológicos, psicológicos e sociais (RODRÍGUEZ-ROSELL et al., 2017; MOSSMAN; CRONIN, 2019; RAABE; READDY; HÖNER, 2020).

Ao considerar que as equipes esportivas têm apresentado equilíbrio nos níveis de desempenho, no que tange aos aspectos físicos, técnicos e táticos do treinamento esportivo, este estudo lança seu olhar na perspectiva dos aspectos psicológicos, uma vez que se tratam de habilidades que podem ser chaves para o sucesso esportivo. Isso pelo fato de que cada vez mais a literatura tem reportado a relevância de ambientes de treinamento que promovam o desenvolvimento humano, os quais sejam focados no ensino das habilidades técnicas, físicas e táticas, mas que também promovam o crescimento pessoal (JOWETT, 2017). Nesse sentido, a psicologia do esporte tem sido considerada uma área emergente de estudo, principalmente





quando aborda os aspectos psicológicos positivos e virtudes do ser humano, superando a visão tradicional de abordagem dos fatores disfuncionais como estresse e ansiedade.

Diante dessas informações, este estudo tem como foco apresentar os aspectos funcionais do desenvolvimento humano, a partir da abordagem do Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ) (LERNET et al., 2005). Tal abordagem foi elaborada com o objetivo de compreender como a prática esportiva pode colaborar de maneira positiva para a vida dos jovens atletas, à medida em que estas vivências fomentam a aprendizagem de habilidades pessoais que auxiliam o sujeito a lidar com os desafios cotidianos em contextos que transcendem o esportivo (CATALANO et al., 1999; HODGE; DANISH, 1999; LERNER et al., 2003).

Estudos previamente publicados na literatura com jovens atletas apontam que o tipo de modalidade contribui para o estabelecimento de relações e habilidades sociais (BRUNER; HALL; COTÉ, 2011). Os autores identificaram em atletas de basquetebol e em corredores de meia distância que os primeiros apresentavam características mais positivas para as experiências esportivas no que tange aos aspectos sociais como trabalho em equipe, redes de suporte e competência social, reiterando as contribuições da modalidade coletiva para o desenvolvimento desses aspectos. Importante salientar a ressalva dos autores sobre os aspectos obtidos na pesquisa, uma vez que apontam que mesmo considerando o tipo de modalidade como algo relevante para as percepções de experiências esportivas positivas, também é necessário estudar sobre as formas de interação das pessoas envolvidas.

Gucciardi (2011) em investigação com jovens atletas de críquete, obteve que as experiências esportivas tanto positivas quanto negativas, impactam na resistência mental dos jogadores, sendo mais significativas quando associadas à iniciativa, tendo uma relação mais forte com a resistência mental. Nesse estudo, especificamente, o autor encontrou que o tempo de experiência na modalidade e o número de horas dedicadas ao treinamento não apresentaram significância estatística sobre a resistência mental, mas reforça os achados positivos da iniciativa e experiências interpessoais sobre a resistência mental dos atletas da modalidade.

Na perspectiva das experiências interpessoais, destacamos a pesquisa desenvolvida por McDonald, Coté e Deakin (2010) sobre a relevância da relação treinador-atleta no desenvolvimento positivo de jovens. Os autores investigaram que treinadores que recebem formação por meio de programas esportivos têm maior tendência a fomentar ambientes para o desenvolvimento social e pessoal dos atletas do que treinadores que não





passam por programas de formação, o que sugere a relevância de implantar formações voltadas ao DPJ. Ainda sobre os programas estruturados para o desenvolvimento dos jovens, destacamos o estudo realizado por Strachan, Coté e Deakin (2009) o qual buscou a verificação as contribuições dos aspectos pessoais e sociais associados ao desporto juvenil. Os autores encontraram que os jovens experimentam reduzidos níveis de estresse e experimentam a sensação de prazer na prática esportiva quando as suas experiências no esporte estão fundamentadas em características de identidade positiva, capacitações e suporte social, demonstrando a importâncias de ambientes harmoniosos para o desenvolvimento humano dos jovens atletas.

A revisão sistemática realizada por Rigoni, Belém e Vieira (2017) verificou o impacto do esporte sobre o DPJ. Os benefícios encontrados foram principalmente voltados aos aspectos pessoais, dentre os quais destacaram-se caráter, carinho, desejo para realização, diminuição do burnout, estabelecimento de metas, feedback, e habilidades cognitivas. Se tratando dos benefícios sociais, os autores identificaram elementos como as interações com a família, ligações com a comunidade, menor exclusão social, normas pró-sociais, rede de adultos/capital social, relações positivas, respeito e trabalho em equipe. Embora os achados sejam considerados relevantes para o conhecimento sobre a abordagem, vale a ressalva de que há concentração de pesquisas sobre a temática no contexto internacional, principalmente na América do Norte e Europa.

As pesquisas no Brasil sobre o tema ainda se mostram em crescimento, ao considerar que a adaptação transcultural do instrumento para o contexto nacional é recente (RIGONI et al., 2018). Além da iniciativa de ampliar o acervo científico nacional sobre o desenvolvimento positivo de jovens, o presente estudo também apresenta como lacuna que o DPJ de futebolistas consoante às diferentes faixas etárias é um assunto pouco explorado pelos pesquisadores. Apesar dos clubes de futebol evidenciarem uma ideia de jogo/treino global que norteia o processo de ensino-aprendizagem-treinamento nas suas diversas categorias de base (CASARIN et al., 2011; HEWITT; GREENHAM; NORTON, 2016), nota-se que as experiências intra-grupais provenientes dos estímulos dos treinadores não são padronizáveis, influenciando decisivamente no desenvolvimento de habilidades para a vida do jovem atleta (TAYLOR; BRUNER, 2012).

Deste modo, compreender as vivências positivas e negativas dos jovens por meio do esporte é de fundamental importância para os profissionais envolvidos com a modalidade,





pois permitem que os técnicos, auxiliares, psicólogos e demais profissionais envolvidos no clube ou organização esportiva busquem identificar estes aspectos ao longo do tempo do desenvolvimento dos jovens (GOULD; CARSON, 2008). Tais identificações podem ser utilizadas como ferramentas para aprimorar o processo de intervenção promovido pela rede de suporte, a partir de programas estruturados, visando uma formação global dos atletas, envolvendo aspectos de cunho emocional, social e moral, além dos aspectos físicos, técnicos e táticos. Assim, os ambientes de treinamento fomentados pelos agentes sociais serão positivos, não somente para o desempenho e satisfação esportiva dos jovens atletas, mas também para sua felicidade e bem-estar (JOWETT, 2017).

Considerando estes aspectos, o presente estudo objetivou investigar as habilidades para vida e as experiências esportivas positivas de jovens futebolistas, a partir da comparação dos indicadores em função do tempo de experiência na modalidade, nível competitivo e categoria de jogo. Ainda, objetivou associar as dimensões de habilidades para vida com as experiências esportivas positivas dos jovens futebolistas. Acredita-se que as informações encontradas podem evidenciar pontos positivos e negativos presentes no processo de formação esportiva, contribuindo para minimizar a lacuna existente de pesquisas acerca desta temática.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Abordagem Metodológica, Contexto da Pesquisa e Participantes

A avaliação foi realizada em um clube filiado à Federação Paranaense de Futebol, que possui as categorias de base Sub-15, Sub-17 e Sub-19, constituídas por jogadores entre 14 e 19 anos, que participam dos treinamentos com frequência de 5 vezes por semana e competem a nível regional e estadual. A amostra foi escolhida por conveniência. Todos os atletas do clube foram convidados a participar da pesquisa e responderam os questionários. Devido ao não preenchimento dos questionários de forma correta, 4 atletas foram excluídos, dessa forma, a amostra final do estudo foi constituída de 104 jovens futebolistas. Os critérios de inclusão estabelecidos foram: I) Participar de treinamento sistematizado na modalidade por pelo menos um ano; II) Estar inscrito em competições de nível regional e/ou estadual; e III) Apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado.





Este estudo está integrado ao projeto institucional com aprovação no Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) de uma universidade pública do Noroeste do Paraná, sob o parecer nº 1.324.411/2015. Primeiramente foi realizado contato com a Federação Paranaense de Futebol para acesso ao contato do clube e posterior apresentação do objetivo da pesquisa. Após esta autorização, foram entregues aos pais/responsáveis pelos jovens atletas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), formalizando a autorização para participação dos atletas na pesquisa.

### **Técnica e Instrumento de Coleta de Dados**

A coleta de dados foi realizada em período vespertino, no ambiente de treinamento dos atletas e antes do início da sessão. A aplicação dos questionários foi realizada de forma coletiva e com preenchimento individual e aconteceu com duração média de 8 minutos.

Foram utilizados dois questionários, primeiramente foi aplicado o Questionário da Experiência de Jovens no Esporte - *Youth Experience Survey for Sport* (MACDONALD et al., 2012), validado para o contexto brasileiro por Rigoni e colaboradores (2018). A escala apresenta 22 itens que avaliam as experiências positivas de jovens no esporte a partir de quatro dimensões: "Habilidade Pessoais e Sociais", "Habilidades Cognitivas", "Experiências de Iniciativa" e "Experiências Negativas". O questionário é respondido numa escala *Likert* de avaliação que varia de 1 (de jeito nenhum) a 4 pontos (definitivamente sim).

Na sequência, foi utilizada a Escala de Habilidade para a Vida no Esporte (LSSS), desenvolvida por Cronin e Allen (2017) e validada para o contexto brasileiro por Nascimento Júnior e colaboradores (2019). A escala é composta por 43 itens que avaliam 8 dimensões, sendo elas: "Trabalho em Equipe", "Estabelecimento de Metas", "Habilidades Sociais", "Solução de Problemas", "Habilidades Emocionais", "Liderança", "Controle do Tempo" e "Comunicação". As afirmações que constituem a escala são avaliadas por intermédio de uma escala *Likert* de 5 pontos que compreende de maneira progressiva as respostas referindo-se a 1 (nada) e 5 (extremamente).

### **Análise de Dados**

Para a apresentação e análise dos dados, inicialmente foi aplicado o teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov ( $n > 50$ ). Em função da distribuição não-paramétrica, as





variáveis foram apresentadas em mediana, intervalo interquartilico (IIQ) e limites inferiores e superiores. Para comparar as habilidades para vida e as experiências esportivas positivas por tempo de experiência, nível competitivo e categoria foi aplicado o Teste de *Kruskal-Wallis*.

Para comparar o desenvolvimento de habilidades para vida e as experiências esportivas positivas em cada categoria, foi empregado o Teste de *Friedman*. Para associar as dimensões de habilidades para vida com as de experiências esportivas positivas foram empregados o Coeficiente Correlação de *Spearman* e a Análise Correlacional de Redes, a partir do pacote *Qgraph*. Para verificar as características de centralidade da rede, foram utilizados os indicadores de força, conectividade e proximidade. A significância foi estabelecida em 5%. Todos os dados foram tabulados no programa Excel e analisados nos programas R (versão 4.0.0) e R *Studio* (versão 1.2.5042).

## RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta a caracterização dos participantes em cada um dos agrupamentos de análise. Conforme observado, a média de idade dos participantes da pesquisa foi de 15,6 ( $\pm 0,1$  anos). A maior parte da amostra de atletas (46,2%) esteve presente na categoria Sub-15, disputando campeonatos a nível estadual (71,2%) e com um tempo de experiência na prática do futebol entre 2 a 7 anos (57,7%).

**Tabela 1** – Caracterização de futebolistas quanto a idade, tempo de experiência, categoria e nível competitivo (n = 104).

	Média	DP
Idade	15,6	0,1
Tempo de Experiência	6,9	0,3
	F	%
<b>Categoria</b>		
Sub-15	48	46,2
Sub-17	41	39,4
Sub-19	15	14,4
<b>Nível Competitivo</b>		
Regional	30	28,8
Estadual	74	71,2
<b>Tempo de Experiência</b>		
2 a 7 anos	60	57,7
8 a 13 anos	44	42,3

DP= desvio-padrão; f = frequência relativa.

**Fonte:** construção dos autores.





Foi realizada a comparação entre os jogadores em função do tempo de experiência (G1: 2 a 7 anos; G2: 8 a 13 anos) e nível competitivo (G1: regional; G2: estadual). Nenhuma diferença significativa ( $p < 0,05$ ) foi encontrada nas variáveis de habilidades para vida e de experiências esportivas positivas. Estes aspectos podem indicar que, independentemente do tempo de envolvimento dos atletas com o esporte ou do nível mais alto de competição das quais já participaram, a aquisição de habilidades e experiências positivas/negativas com o esporte mostram-se semelhantes.

A Tabela 2 apresenta a comparação das habilidades para vida e das experiências esportivas positivas de jovens futebolistas por categoria de jogo. Com relação as experiências esportivas, os resultados apontam que em todas as categorias avaliadas, os jogadores relataram que o futebol contribui muito com "Experiências de Iniciativa", sendo que na categoria Sub-19, a variável "Habilidades Pessoais e Sociais" também apresentou o maior escore ( $p < 0,05$ ). Os escores foram moderados em "Habilidades Cognitivas" e baixos em "Experiências Negativas".

**Tabela 2** – Comparação das habilidades para vida e experiências esportivas positivas de futebolistas Sub-15, Sub-17 e Sub-19 (n = 104).

Variáveis	Sub-15 (n = 48)				Sub-17 (n = 41)				Sub-19 (n = 15)				P	
	Md	IIQ	Min	Máx	Md	IIQ	Min.	Máx.	Md	IIQ	Min.	Máx.		
EEP	<b>Hab. Pessoais Sociais*</b>	3,67	0,33	3,00	4,00	3,67	0,33	2,67	4,00	<b>4,00*</b>	<b>0,33</b>	<b>3,00</b>	<b>4,00</b>	<b>0,638</b>
	Habilidades Cognitivas	2,63	1,00	1,25	3,50	2,25	1,00	1,00	4,00	2,50	1,00	1,50	3,50	0,251
	<b>Exp. de Iniciativa*</b>	<b>4,00*</b>	<b>0,17</b>	<b>3,33</b>	<b>4,00</b>	<b>4,00*</b>	<b>0,17</b>	<b>3,33</b>	<b>4,00</b>	<b>4,00*</b>	<b>0,17</b>	<b>3,17</b>	<b>4,00</b>	<b>0,901</b>
	Experiências Negativas	1,44	0,75	1,00	2,89	1,33	0,67	1,00	2,78	1,56	0,34	1,00	2,33	0,902
HV	<b>Trabalho em Equipe*</b>	<b>4,57*</b>	<b>0,68</b>	<b>3,43</b>	<b>5,00</b>	<b>4,57*</b>	<b>0,57</b>	<b>3,43</b>	<b>5,00</b>	<b>4,43*</b>	<b>0,42</b>	<b>3,86</b>	<b>5,00</b>	<b>0,684</b>
	<b>Est. de Metas*</b>	<b>4,43*</b>	<b>0,57</b>	<b>3,43</b>	<b>5,00</b>	<b>4,57*</b>	<b>0,57</b>	<b>3,43</b>	<b>5,00</b>	<b>4,43*</b>	<b>0,57</b>	<b>3,29</b>	<b>4,86</b>	<b>0,225</b>
	Habilidades Sociais	3,90	1,00	2,00	5,00	4,20	1,00	2,20	5,00	4,20	1,00	2,80	4,60	0,262
	Solução de Problemas	3,97	0,94	2,50	5,00	4,09	1,13	2,50	5,00	4,00	0,50	3,25	5,00	0,607
	Hab. Emocionais	3,88	1,13	2,75	4,75	4,25	1,00	1,75	5,00	4,25	1,00	2,50	5,00	0,074
	Liderança	4,25	0,59	2,88	5,00	4,25	0,94	2,00	5,00	4,00	0,63	3,38	5,00	0,791
	Controle do Tempo	4,00	0,94	2,00	5,00	3,75	1,25	1,75	5,00	3,50	1,25	2,50	4,50	0,127
Comunicação	4,50	1,00	2,50	5,00	4,50	0,75	2,75	5,00	4,25	0,75	3,00	5,00	0,250	

$p < 0,05$ ; \* = apresentaram os maiores valores na categoria em comparação com as demais dimensões (teste de Friedman); Md = mediana; IIQ = intervalo interquartil; min = mínimo; máx = máximo; EEP = experiências esportivas positivas; HV = habilidades para vida.

**Fonte:** construção dos autores.





Na avaliação das habilidades para vida, os jogadores Sub-15, Sub-17 e Sub-19 relataram que o futebol contribui principalmente para o desenvolvimento das habilidades de "Trabalho em Equipe" e "Estabelecimento de Metas" ( $p < 0,05$ ), entretanto, de forma geral, os resultados apontam que a prática da modalidade possibilita o desenvolvimento de todas as dimensões avaliadas (mediana acima de 3,50 na escala de 5 pontos). Por fim, com relação a comparação entre as experiências esportivas positivas e as habilidades para vida de jogadores Sub-15, Sub-17 e Sub-19, não foi encontrada diferença significativa ( $p > 0,05$ ) em nenhuma das dimensões avaliadas.

A Tabela 3 apresenta a correlação das dimensões de habilidades para vida com as experiências esportivas positivas de futebolistas Sub-15, Sub-17 e Sub-19. As principais associações significativas ( $r > 0,27$ ) foram identificadas entre "Habilidades Cognitivas" com "Habilidades Sociais", "Solução de Problemas" e "Controle do Tempo", indicando que à medida que o atleta se percebe mais habilidoso e criativo para a realização de suas atividades, melhores são suas relações interpessoais, maior é sua capacidade de criar estratégias para tomada de decisão e também administrar de forma efetiva seu tempo.

**Tabela 3** – Correlação entre habilidades para vida e experiências esportivas positivas de jovens futebolistas Sub-15, Sub-17 e Sub-19 ( $n = 104$ ).

Variáveis	HPS	HC	EI	em
Trabalho em Equipe	-0,13	0,16	0,17	-0,17
Estabelecimento de Metas	0,11	0,16	<b>0,30**</b>	0,06
Habilidades Sociais	0,01	<b>0,30**</b>	0,19	-0,02
Solução de Problemas	0,11	<b>0,34**</b>	<b>0,20*</b>	-0,05
Habilidades Emocionais	0,09	0,18	<b>0,21*</b>	<b>0,21*</b>
Liderança	0,15	<b>0,20*</b>	<b>0,28**</b>	-0,09
Controle do Tempo	0,06	<b>0,29*</b>	<b>0,20*</b>	0,10
Comunicação	-0,04	<b>0,24*</b>	0,14	-0,10

\* $p < 0,05$ ; \*\* =  $p < 0,01$ . HPS = Habilidades Pessoais e Sociais; HC = Habilidades Cognitivas; EI = Experiências de Iniciativa; EN = Experiências Negativas.

**Fonte:** construção dos autores.

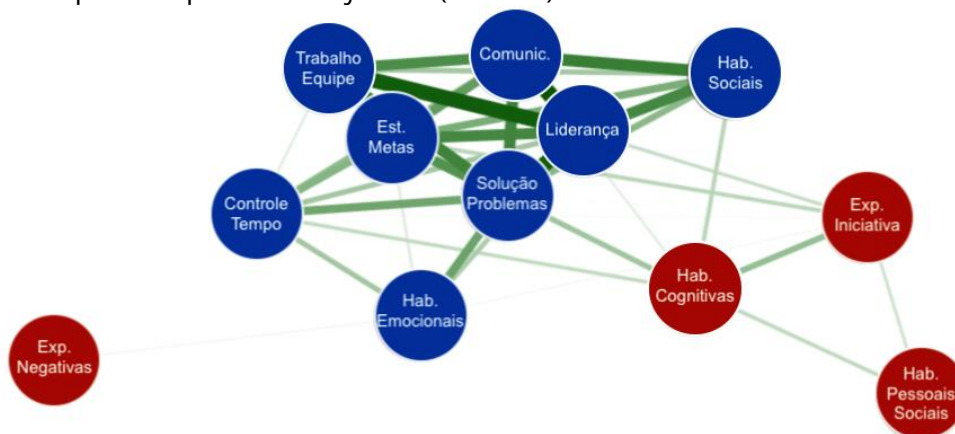
A Figura 1 apresenta a rede de correlação entre as dimensões analisadas. Os nós representam as variáveis avaliadas e os vértices as correlações ( $p < 0,05$ ) evidenciadas entre elas. Quanto maior a espessura dos vértices, mais forte é a correlação e quanto mais central está o nó, mais influencia a variável representada por ele exerce sobre as demais dentro da rede. As ligações em verde representam associações positivas, nenhuma associação negativa





significativa foi verificada. É possível observar correlações fracas entre os indicadores de experiências esportivas positivas e habilidades para vida. Por outro lado, é possível identificar correlações moderadas e fortes entre as dimensões que compõem a escala de habilidades para vida.

**Figura 1** – Análise correlacional de rede entre as dimensões de habilidades para vida e experiências esportivas positivas de jovens (n = 104).



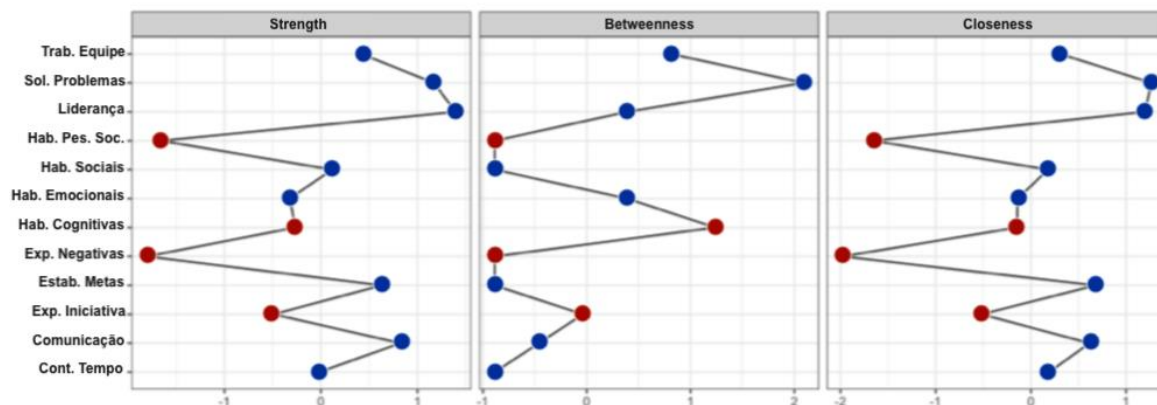
Vermelho = dimensões de experiências esportivas positivas; azul = dimensões de habilidades para vida.

**Fonte:** construção dos autores.

A Figura 2 analisa a centralidade de cada variável dentro da rede a partir dos indicadores de "Força", "Proximidade" e "Conectividade". A força sinaliza o número de ligações que uma variável estabelece com outra dentro de uma rede, ou seja, quanto mais correlações significativas com outras variáveis, mais forte e mais central ela será. A proximidade é o inverso da soma das distâncias de uma variável para todas as outras dentro da rede, então quanto maior o grau de proximidade, mais central é a variável na rede. Por fim, a conectividade reflete o quanto uma variável serve de ponte ou de intermediação entre outras duas variáveis, sinalizando assim a capacidade de mediar a associação entre uma variável e outra. A dimensão "Solução de Problemas" que constitui as habilidades para vida é a que apresentou valores elevados de escore z para força, proximidade e conectividade, sendo central na rede e também intermediando a maior parte das ligações indiretas. No mesmo sentido, a dimensão "Liderança" apresentou valores elevados para força e proximidade. Ambas se associaram significativamente com 8 de 11 variáveis possíveis, sendo consideradas as mais relevantes dentro da rede.



**Figura 2** – Indicadores de centralidade da rede de habilidades para vida e desenvolvimento positivo de jovens (n = 104).



Nota: valores apresentados em escore Z; vermelho = dimensões de experiências esportivas positivas; azul = dimensões de habilidades para vida.

**Fonte:** construção dos autores.

## DISCUSSÃO

O presente estudo objetivou investigar as habilidades para vida e as experiências esportivas positivas de jovens futebolistas. No geral, os jogadores apresentaram bons índices em todas as dimensões avaliadas. Os resultados demonstram que os jovens atletas percebem que o ambiente esportivo disponível para a prática do futebol pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades e experiências positivas durante sua formação, como as “Habilidades Pessoais e Sociais”, “Experiências de Iniciativa”, “Trabalho em Equipe” e “Estabelecimento de Metas” (Tabela 02).

Estes achados vão ao encontro das afirmações de Jowett (2017) ao indicar que os ambientes de treinamento criados pelos treinadores esportivos devem sobretudo serem voltados ao desenvolvimento relacional, os quais podem impactar sobre as demais habilidades socio emocionais dos atletas e incidir sobre seu crescimento pessoal. Assim, ambientes harmoniosos para o desenvolvimento humano devem ser voltados a automotivação, promovendo a autonomia dos envolvidos, criando oportunidades para que os atletas tomem iniciativa e que reconheçam as competências dos atletas, o que reflete sobre suas experiências esportivas e habilidades para vida.

Os resultados do presente estudo são reforçados também por afirmações de que o engajamento dos jovens no ambiente esportivo é altamente desejável para seu desenvolvimento, a partir dos benefícios físicos e fisiológicos no que tange à melhora da aptidão física e composição corporal (HOLT; SEHN, 2007). Além disso, os autores reportam que





tal engajamento reflete sobre a melhora dos aspectos psicológicos dentre os quais se destacam a motivação, concentração, formação da identidade, socialização e controle das emoções. Na mesma perspectiva, Hamilton, Hamilton e Pittman (2004) apontam que o desenvolvimento ideal na adolescência possibilita que os indivíduos tenham uma vida saudável, satisfatória e produtiva, transferindo esses comportamentos para a vida adulta, como resultado da aquisição de competências cívicas, sociais e culturais adquiridas por meio de diversas experiências, dentre as quais se incluem as esportivas.

A revisão sistemática de Gould e Carson (2008) sinalizou que essas habilidades podem estar associadas ao desenvolvimento da autoestima, moral, caráter, estabelecimento de metas, responsabilidade, conquistas acadêmicas e comprometimento escolar. Entretanto, o estudo aponta também que apesar da literatura relatar que os praticantes percebem que o esporte pode influenciar no desenvolvimento desses aspectos positivos, ainda não é consenso a possibilidade de transferência dessas habilidades para a vida dos jovens, para além do esporte. Para tanto, estudiosos enfatizam que os programas esportivos devem ser conscientemente planejados e estruturados para garantir que os jovens adquiram experiências positivas e resultados positivos, com base na integração das habilidades para vida às habilidades esportivas (FRASER-THOMAS; CÔTÉ; DEAKIN, 2005; BEAN et al., 2018).

Ao comparar os indicadores em função do tempo de experiência na modalidade e nível competitivo (Tabela 1) nenhuma diferença significativa foi encontrada entre os grupos. O tempo de experiência na prática da modalidade também não foi considerado fator interveniente na pesquisa desenvolvida por Gucciardi (2011) com atletas de críquete, que investigou experiências esportivas e a resistência mental dos jovens. Ao observarmos atentamente nossos achados, acreditamos que os resultados encontrados podem ser limitados em função do desenho transversal do estudo e método de identificação por escalas fechadas, uma vez que as percepções dos atletas e os indicadores ao longo da carreira esportiva não foram coletados, o que poderia fornecer uma visão mais abrangente do processo/experiências vivenciadas ao longo do tempo em que estão envolvidos com o esporte.

Para além disso, os resultados refletem a realidade dos participantes que treinam no mesmo contexto e ambiente, rodeados por treinadores com uma visão similar do processo de formação esportiva e humana, o que contribui para que não sejam observadas diferenças nas percepções dos atletas considerando o nível competitivo. Larsen e colaboradores (2013) apresentam um modelo holístico de desenvolvimento de talentos esportivos onde o ambiente





de formação é centrado no relacionamento entre jogadores e uma equipe de treinadores, assistentes e gerentes que trabalham para que os jogadores aprendam a administrar duas carreiras (esporte e escola), desenvolvendo as habilidades de trabalhar duro, ser autoconsciente e responsável por seu próprio treinamento. Para tanto há a necessidade de incentivar os profissionais a serem sensíveis para transcender a preocupação voltada apenas para a melhora do desempenho atlético e sim voltar-se a criação de atmosferas de treinamento propícias para o desenvolvimento humano, felicidade e bem-estar dos atletas, a partir de ambientes de treinamento técnico-relacionais que fomentem a automotivação dos mesmos (JOWETT, 2017).

No mesmo sentido, na comparação em função da categoria de jogo (Tabela 02) os resultados evidenciaram que tanto os atletas mais jovens quanto os mais experientes do clube, apresentam escores similares nas dimensões de experiências esportivas positivas e habilidades para vida. Nesse sentido, Taylor e Bruner (2012), ao avaliar jovens futebolistas dos 11 aos 18 anos evidenciam que atletas que compõem equipes unidas, onde os treinadores também compartilham de um bom relacionamento tem menor probabilidade de vivenciar exclusão social e mais chances de ter uma regulação emocional positiva, além de ter a capacidade de estabelecer metas e liderar em comparação com jogadores de equipes com conflitos emocionais e treinadores isolados. Estes aspectos reforçam mais uma vez a ideia de que ambientes preparados para o desenvolvimento dos jovens numa abordagem positiva podem fomentar as competências que os levam a apresentar comportamentos adaptativos e positivos que permitem que lidem de forma mais efetiva com os desafios advindos do contexto esportivo e cotidiano (GOULD; CARSON, 2008).

Ao associar as dimensões de habilidades para vida com as experiências esportivas positivas dos jovens futebolistas (Tabela 3, Figuras 1 e 2) foram encontradas correlações significativas, sendo que as dimensões “Solução de Problemas” e “Liderança” foram identificadas como as mais importantes para o desenvolvimento das demais. Com relação a “Solução de Problemas” os achados sinalizam que resolver problemas da própria equipe e saber lidar com conflitos internos são comportamentos que podem beneficiar o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e cognitivas, além de favorecer o estabelecimento de metas e o controle de tempo, incentivando também a comunicação e a liderança. Neste aspecto, os achados do presente estudo mostram-se positivos no sentido de identificar que os ambientes de treinamento de futebol no Paraná são positivos para o





desenvolvimento dos jovens atletas, independentemente do tempo de experiência ou categoria em que se encontram, possibilitando aos mesmos o desenvolvimento de habilidades cognitivas e experiências de iniciativa, sendo estas competências necessárias para a prática esportiva (resolução de problemas, desenvolvimento de habilidades de liderança), podendo transcender para outros contextos nos quais estiverem inseridos.

Com relação a dimensão "Liderança", sugere-se que a capacidade de influenciar o grupo, ser um bom exemplo, ajudar, motivar e reconhecer as conquistas dos demais favorece o desenvolvimento de outras virtudes relevantes para a formação e experiências esportivas. De acordo com Loughhead (2017) a liderança é um processo que ocorre dentro do contexto da equipe, está relacionado com a capacidade de influenciar os outros e envolve também o estabelecimento e conquista de objetivos. Ainda, é comum identificar os treinadores como líderes das equipes, entretanto os atletas também podem ocupar papéis de liderança. Assim, tanto o papel de liderança exercido pelo treinador esportivo, quanto às iniciativas de liderança dos próprios atletas são consideradas habilidades importantes para a criação de ambientes de treinamento com alta capacidade de comunicação e que refletem na autonomia dos atletas, na capacidade de resolver problemas em conjunto e estabelecimento de conexões sociais significativas e decisivas para a permanência no contexto esportivo.

Em se tratando da importância de investir em métodos de treino que priorizem o desenvolvimento positivo de jovens atletas, o estudo de Papacharisis e colaboradores (2005) verificou o impacto do programa de ensino de habilidades para vida "*Sports United to Promote Education and Recreation (SUPER)*" em jogadores de futebol de 11 anos de idade. Foram realizadas oito sessões com duração de 15 minutos com enfoque no desenvolvimento do estabelecimento de metas, solução de problemas e pensamento positivo. Os resultados apontam que o grupo intervenção demonstrou melhores resultados em todas as habilidades aprendidas, além de ter um melhor desempenho físico que o grupo controle. Dessa forma, compreende-se que a prática esportiva associada a intervenções fundamentadas no desenvolvimento de habilidades para a vida é essencial para a formação de atletas e também de futuros cidadãos.

Como limitações do presente estudo, assume-se o reduzido número da amostra e a avaliação de apenas um clube constituído por atletas de nível regional e estadual. Destaca-se também o desenho transversal que pode não refletir de forma assertiva as experiências reais dos jovens com o esporte e a própria abordagem quantitativa. Para investigações futuras





acerca da presente abordagem, sugere-se que as variáveis sejam quantificadas a partir de um acompanhamento longitudinal, com coletas ao longo do processo de formação esportiva (avaliação semestral ou anual) e também durante a vida adulta - associada a profissionalização no esporte ou não - com o intuito de verificar também a transferência das experiências esportivas positivas e das habilidades para a vida adulta dos indivíduos avaliados, utilizando-se de técnicas qualitativas para registro dos processos e interações ao longo do tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jovens atletas relataram que a prática do futebol contribui para as experiências esportivas positivas e também para a aquisição de habilidades para vida. O tempo de experiência, nível competitivo e a categoria de jogo não se mostraram fatores intervenientes sobre as experiências esportivas positivas e as habilidades para vida para este grupo de atletas. As dimensões de experiências esportivas positivas e habilidades para vida apresentam associações significativas entre si. As dimensões de habilidades para vida “Solução de Problemas” e “Liderança” são fatores centrais que contribuem para o desenvolvimento das demais dimensões.

Os achados do presente estudo são de fundamental importância aos treinadores esportivos e professores que desenvolvem atividades de treinamento diretamente com jovens atletas, uma vez que estes agentes sociais são os responsáveis pela criação de ambientes de treinamento técnico, mas sobretudo de desenvolvimento humano. Assim, ao entender que o treinamento esportivo transcende a técnica, estes profissionais podem se utilizar de metodologias de treinamento explícitas para o desenvolvimento de competências que estimulem o pensamento crítico, tomada de decisão, trabalho em equipe, liderança e habilidades emocionais, contribuindo para o sucesso dos jovens em contextos sociais distintos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNER, Mark W.; HALL, Jonathan; CÔTÉ, Jean. Influence of sport type and interdependence on the developmental experiences of youth male athletes. **European journal of sport science**, v. 11, n. 2, p. 131-142, 2011.

CASARIN, Rodrigo Vicenzi e colaboradores. Modelo de jogo e processo de ensino no futebol: princípios globais e específicos. **Movimento**, v. 17, n. 3, p. 133-152, 2011.





CATALANO, Richard F. e colaboradores. **Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of youth development programs**. Washington, DC: Department of Health and Human Services, 1999.

CRONIN, Lorcan Donal; ALLEN, Justine. Development and initial validation of the life skills scale for sport. **Psychology of sport and exercise**, v. 28, p. 105-119, 2017.

FRASER-THOMAS, Jessica L.; CÔTÉ, Jean; DEAKIN, Janice. Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. **Physical education & sport pedagogy**, v. 10, n. 1, p. 19-40, 2005.

GOULD, Daniel; CARSON, Sarah. Life skills development through sport: current status and future directions. **International review of sport and exercise psychology**, v. 1, n. 1, p. 58-78, 2008.

GUCCIARDI, Daniel F. The relationship between developmental experiences and mental toughness in adolescent cricketers. **Journal of sport and exercise psychology**, v. 33, n. 3, p. 370-393, 2011.

HAMILTON, Stephen F.; HAMILTON, Mary Agnes; PITTMAN, Karen. Principles for youth development. In: HAMILTON, Stephen F.; HAMILTON, Mary Agnes (Eds.). **The youth development handbook**. Thousand Oaks, Califórnia, USA: Coming of age in American communities, 2004.

HEWITT, Adam; GREENHAM, Grace; NORTON, Kevin. Game style in soccer: what is it and can we quantify it? **International journal of performance analysis in sport**, v. 16, n. 1, p. 355-372, 2016.

HODGE, Ken; DANISH, Steven. **Promoting life skills for adolescent males through sport**. Handbook of counseling boys and adolescent males: a practitioner's guide. Thousand Oaks, Califórnia, USA: Coming of age in American communities, 1999.

HOLT, Nicholas L.; SEHN, Zoe L. Processes associated with positive youth development and participation in competitive youth sport. In: HOLT, Nicholas L. **Positive youth development through sport**. London, England: Routledge, 2007.

JOWETT, Sophia. Coaching effectiveness: the coach-athlete relationship at its heart. **Current opinion psychology**, v. 16, p. 154-158, 2017.

LARSEN, Carsten H. e colaboradores. Successful talent development in soccer: the characteristics of the environment. **Sport, exercise, and performance psychology**, v. 2, n. 3, p. 190-206, 2013.

LERNER, Richard M. e colaboradores. Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. **the journal of early adolescence**, v. 25, n. 1, p. 17-71, 2005.







LERNER, Richard M; DOWLING, Elizabeth M; ANDERSON, Pamela M. Positive youth development: thriving as a basis of personhood and civil society. **Applied developmental science**, v. 7, p. 172-180, 2003.

LOUGHEAD, Todd M. Athlete leadership: a review of the theoretical, measurement, and empirical literature. **Current opinion in psychology**, v. 16, p. 58-61, 2017.

MACDONALD, Dany J. e colaboradores. Psychometric properties of the youth experience survey with young athletes. **Psychology of sport and exercise**, v. 13, p. 332-340, 2012.

MACDONALD, Dany J; CÔTÉ, Jean; DEAKIN, Janice. The impact of informal coach training on the personal development of youth sport athletes. **International journal of sports science & coaching**, v. 5, n. 3, p. 363-372, 2010.

MOSSMAN, Gareth J; CRONIN, Lorcan D. Life skills development and enjoyment in youth soccer: the importance of parental behaviours. **Journal of sports sciences**, v. 37, n. 8, p. 850-856, 2019.

NASCIMENTO-JUNIOR, José Roberto Andrade do e colaboradores. Cross-cultural adaptation and psychometric properties of the portuguese version of the life skills scale for sport. **Measurement in physical education and exercise science**, v. 24, p. 1-14, 2019.

PAPACHARISIS, Vassilios e colaboradores. The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. **Journal of applied sport psychology**, v. 17, p. 247-254, 2005.

RAABE, Johannes; READDY, Tucker; HÖNER, Oliver. Fulfillment of basic psychological needs: a qualitative investigation of strategies used by elite youth soccer coaches. **german journal of exercise and sport research**, v. 50, n. 2, p. 1-12, 2020.

RIGONI, Patrícia Aparecida Gaion e colaboradores. Cross-cultural adaptation and psychometric properties of the portuguese version of the youth experience survey for sport (P-YES-S). **Measurement in physical education and exercise science**, v. 22, n. 4, p. 310-321, 2018.

RIGONI, Patrícia Aparecida Gaion; BELEM, Isabella Caroline; VIEIRA, Lenamar Fiorese. Revisão sistemática sobre o impacto no desenvolvimento positivo de jovens atletas de rendimento. **Journal of physical education**, v. 28, p. 28-54, 2017.

RODRÍGUEZ-ROSELL, David e colaboradores. Effect of high-speed strength training on physical performance in young soccer players of different ages. **The journal of strength & conditioning research**, v. 31, n. 9, p. 2498-2508, 2017.

SANCHES, Alcir Braga; REZENDE, Alexandre Luiz Gonçalves de. Avaliação da percepção das situações de estresse de jogadores de futebol em função da idade. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 18, n. 3, p. 43-50, 2010.





STRACHAN, Leisha; CÔTÉ, Jean; DEAKIN, Janice. An evaluation of personal and contextual factors in competitive youth sport. **Journal of applied sport psychology**, v. 21, n. 3, p. 340-355, 2009.

TAYLOR, Ian M.; BRUNER, Mark W. The social environment and developmental experiences in elite youth soccer. **Psychology of sport and exercise**, v. 13, n. 4, p. 390-396, 2012.

**Dados do primeiro autor:**

Email: vanessamenegassi19@gmail.com

Endereço: Avenida Pioneiro Alício Arantes Campolina, 1818, Vila Esperança, Maringá, PR, CEP: 87020-750, Brasil.

Recebido em: 03/11/2023

Aprovado em: 11/12/2023

**Como citar este artigo:**

MENEGASSI, Vanessa Menezes e colaboradores. Habilidades para vida e experiências esportivas positivas de jovens futebolistas. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16561, p. 1-18, 2023.





**O CONHECIMENTO TÁTICO DE PRATICANTES DE FUTEBOL  
CONSIDERANDO A APRENDIZAGEM POR MEIO DO ENSINO  
TRADICIONAL**

**THE TACTICAL KNOWLEDGE OF SOCCER PLAYERS CONSIDERING  
THE LEARNING THROUGH TRADITIONAL TEACHING**

**EL CONOCIMIENTO TÁCTICO DE PROCEDIMIENTO DE LOS  
FUTBOLISTAS CONSIDERANDO EL APRENDIZAJE MEDIANTE LA  
ENSEÑANZA TRADICIONAL**


**Alexsandro William dos Santos Franco**


<https://orcid.org/0000-0001-7730-8079> 

<http://lattes.cnpq.br/9624941911085861> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)  
alexsandrocampeo@hotmail.com


**Schelyne Ribas**


<https://orcid.org/0000-0001-7408-7784> 

<http://lattes.cnpq.br/7097732627026723> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)  
schelys@hotmail.com


**Paula Soares Francisco**


<https://orcid.org/0000-0002-8578-8364> 

<http://lattes.cnpq.br/5562967351687369> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)  
paulasoaresfrancisco@gmail.com


**Tatiane Mazzardo**


<https://orcid.org/0000-0001-5732-1540> 

<http://lattes.cnpq.br/5133971713951212> 

Faculdade Centro Mato-Grossense (Sorriso, MT – Brasil)  
tatimazzardo@hotmail.com

**Layla Maria Campos Aburachid**

<https://orcid.org/0000-0002-0116-9014> 

<http://lattes.cnpq.br/8307738208768434> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)  
laylabur@hotmail.com

**Resumo**

O estudo objetivou caracterizar o método de treinamento utilizado por um treinador e avaliar o conhecimento tático processual (CTP) de praticantes de futebol considerando a categoria, o tempo de prática junto ao treinador e a Avaliação Subjetiva do Treinador (AST). Participaram um treinador e 19 praticantes do sexo masculino das categorias Sub13 e Sub15. O estudo quali-quantitativo utilizou entrevista semiestruturada de aprofundamento, análise de conteúdo e comparação entre grupos (Teste T de student e ANOVA one way). Aplicou-se o TCTP:OE e os resultados evidenciaram a condução de um método de treinamento com características tradicionais e o CTP dos praticantes não se diferiu para categorias, tempo de prática e AST, apenas sendo superior para as ações táticas de



ataque frente as de defesa para ambas as categorias. Conclui-se que o método de treinamento teve características tradicionais e a classificação do CTP da maioria dos praticantes de futebol foi fraca e regular.

**Palavras-chave:** Futebol; Treinador; Iniciação Esportiva; Conhecimento Tático.

### Abstract

The study aimed to characterize the training method used by a coach and evaluate the procedural tactical knowledge (PTK) of soccer players considering category, practice time, and Subjective Assessment of the Coach (SAC). One coach and 19 male soccer players participated in the study from U13 and U15 categories. The qualitative-quantitative study used semi-structured in-depth interviews, content analysis and comparison between groups (Student's T-test and one-way ANOVA). The PTK:SO test was applied, and the results showed the conduct of a training method with traditional characteristics and the PTK of the soccer players did not differ for categories, practice time and SAC, except for the largest amount of the tactical actions of attack compared to the defense for both categories. We conclude that the training method had traditional characteristics and the PTK classification of most soccer players was weak and regular.

**Keywords:** Soccer; Coach; Sport Initiation; Tactical Knowledge.

### Resumen

La investigación tuvo como objetivo caracterizar el método de entrenamiento utilizado por un entrenador y evaluar el conocimiento táctico de procedimiento de los futbolistas considerando la categoría, el tiempo de práctica y la Evaluación Subjetiva del Entrenador (ESE). Participaron un entrenador y 19 futbolistas masculinos de las categorías Infantiles y Cadetes. El estudio cualitativo-cuantitativo utilizó entrevistas semiestructuradas en profundidad, análisis de contenido y comparación entre grupos (prueba t de Student y ANOVA de una vía). Si aplicó el TCTP:OD y los resultados mostraron la conducción de una metodología de entrenamiento con rasgos tradicionales y el CTP de los futbolistas no fue distinto para categorías, tiempo de práctica y la ESE, sí fue superior para las acciones tácticas del ataque frente las de defensa para ambas categorías. Se concluye que la metodología de entrenamiento tuvo rasgos tradicionales y la clasificación CTP de la mayoría de los futbolistas fue débil y regular.

**Palabras clave:** Fútbol; Entrenador; Iniciación al Deporte; Conocimiento Táctico.

## INTRODUÇÃO

Durante o processo de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos, o treinador deve considerar que aspectos táticos e técnicos do jogo ocorrem simultaneamente e de forma individualizada (CASAGRANDE; CAMPOS, 2014). Apesar da importância da técnica, no contexto dos esportes de invasão, como o futebol, existe alta interferência contextual quanto às exigências de tomada de decisão, solicitando do indivíduo a capacidade de adaptação em um ambiente em constante mudança para solucionar os problemas das ações esportivas em jogo (WEIGEL; RAAB; WOLLNY, 2015), criando dependência do “como fazer” (técnica) ao “o que fazer” (tática).

Na atualidade, a interação entre esses dois componentes do rendimento deve ser bastante estimulada ao longo do processo de ensino-aprendizagem-treinamento, e existem os métodos que visam que as técnicas devem ser introduzidas no momento em que o aluno entenda o quando e o porquê utilizá-las, com a Iniciação Esportiva Universal, o Ensino do Jogos para Compreensão (*Teaching Games for Understanding - TGfU*), dentre outros. Os métodos de ensino que defendem esses princípios são classificados com ativos ou contemporâneos, dada a quebra do paradigma de que no passado o ensino dos esportes deveria ocorrer da técnica





para a tática (métodos tradicionais), e também pelo fato de que defendem um processo de educação problematizadora (HOLT; STREAN; BENGOCHEA, 2002).

Compete ao treinador identificar o melhor método de ensino para cada etapa da periodização, assim como os conteúdos a serem aplicados, a fim de alcançar os objetivos propostos de acordo com as características de seus atletas, o que irá influenciar diretamente no rendimento de sua equipe (DALLEGRAVE et al., 2017). No entanto, existem obstáculos a serem superados no ensino dos esportes, pois há uma distância considerável entre o que os treinadores acreditam estar ensinando e como estão ensinando, evidenciando a baixa relação entre a teoria e a prática, tornando frequente a utilização de métodos baseados em suas carreiras como ex-atletas (TAQUES; MADRID, 2017). Muitos professores e treinadores ainda utilizam métodos de ensino com características tradicionais, como o analítico, global e misto, em suas aulas de Educação Física Escolar e na iniciação esportiva realizadas em escolas e clubes (ABURACHID et al., 2019).

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem dos jogos esportivos coletivos, torna-se necessário avaliar, para identificar o nível de rendimento dos praticantes, e adaptar os planejamentos dos treinos adequadamente (GRECO et al., 2015). Um meio de avaliar ocorre pelo conhecimento tático processual (CTP), através da visualização do pesquisador de ações realizadas pelo indivíduo durante o jogo, portanto uma avaliação com alta validade ecológica. Outro meio bastante utilizando na prática é a avaliação subjetiva do treinador (AST). Esta segunda forma foi verificada em estudos prévios que também aferiram o CTD no futebol (ABURACHID; SILVA; GRECO, 2013), tênis (ABURACHID et al., 2018), voleibol (MAZZARDO et al., 2018) e basquetebol (SILVA et al., 2023), e afere a qualidade que os treinadores acreditam que seus atletas tenham sobre o conhecimento tático.

O conhecimento tático pode ser aferido pelo conhecimento tático declarativo (CTD) e processual (CTP). O CTD permite ao indivíduo saber “o que fazer” e é caracterizado pela possibilidade de declarar (de forma verbal ou escrita) as melhores decisões a serem tomadas, além da capacidade de justificá-las, assim como as regras de ação, que incluem a lógica do jogo, fatos e definições. O CTP também se manifesta por meio da tomada de decisão, que visa resolver situações-problema que emergem durante a situação de jogo, e refere-se ao “como fazer” juntamente com o “o que fazer”, expressado pelas realizações motoras no jogo (SILVA et al., 2018; SILVA et al., 2022). Vale complementar que a presente definição de CTD e CTP se aloca na perspectiva dicotômica e dinâmica ecológica, que conforme Rechenchosky e





colaboradores (2021) está mais relacionada com o sistema de memória, que entende que o CTP é aferido apenas em situações de jogo e o CTD fora delas, sem a execução de movimento. Portanto, o CTD é aferido pelo domínio cognitivo e o CTP pelo domínio motor, mas que não se manifesta somente por ele, pois toda ação motora é intencional e necessita do uso do domínio cognitivo.

O CTP pode ser aprimorado através de métodos de ensino contemporâneos que possibilitem o desenvolvimento da tomada de decisão, da criatividade e da inteligência dos jogadores, e como foi previamente citado, primam pelo ensino das técnicas introduzidas no momento em que o aluno entenda o quando e o porquê utilizá-las. Existem três protocolos bastante utilizados para avaliar o CTP em estudos nacionais: *i*) Teste de Conhecimento Tático Processual: Orientação Esportiva - TCTP:OE (GRECO et al., 2015), aplicado nos estudos de Praça, Morales e Greco (2013), Aburachid e colaboradores (2014), Moreira e colaboradores (2017), Castro e colaboradores (2017) e Araújo e colaboradores (no prelo); *ii*) Sistema de Avaliação Tática no Futebol - FUT-SAT (COSTA et al., 2011), aplicado no estudo de Praça e colaboradores (2018); *iii*) Avaliação orientada por meio do conceito dos peritos - GTS ou KORA (MEMMERT, 2002), aplicado no estudo de Moreira, Matias e Greco (2013). Os dois primeiros testes não foram validados para a população brasileira, mas sim o TCTP: OE. Existem mais estudos que elegeram os instrumentos acima para sua realização, mas manteve-se somente os que foram utilizados na discussão, dada a proximidade dos seus objetivos.

Apesar dos estudos de Moreira e colaboradores (2017) e Castro e colaboradores (2017) avaliarem o CTP de jovens praticantes de futebol, futsal e futebol de 7 utilizando-se do TCTP: OE, a lacuna do presente estudo é a não existência, até o momento, de estudos prévios na modalidade futebol que analisaram o CTP levando em consideração a AST e as características do método de ensino aplicado. A AST é um recurso simplificado para monitorar e conduzir a progressão dos conteúdos no processo de ensino e a comparação dos resultados obtidos por meio dela e do CTP ainda não foi investigada. As comparações da AST e CTD são inconclusivas, pois alguns treinadores subestimam e outros superestimam seus praticantes.

As questões de estudo foram: *i*) é possível caracterizar o método de ensino aplicado pelo treinador de futebol por meio de entrevista?; *ii*) qual a classificação do CTP dos praticantes de futebol? *iii*) o CTP se difere entre os praticantes de futebol quanto a categoria, tempo de prática e AST? Os objetivos do estudo foram caracterizar o método de ensino





aplicado por um treinador de futebol e avaliar o CTP de praticantes de futebol considerando a categoria, o tempo de prática junto ao treinador e a AST.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Abordagem Metodológica, Contexto da Pesquisa e Participantes

Este estudo se classifica como descritivo com delineamento *ex post facto*, de caráter quantitativo e qualitativo, uma vez que também houve entrevista (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). A equipe de futebol eleita treina nas dependências de um clube da cidade de Cuiabá – Mato Grosso, com frequência de três vezes por semana, no período matutino. Este clube foca em escolinhas esportivas, com caráter de esporte de participação, para várias modalidades e participa de amistosos e competições locais e regionais, e quando essas ocorrem, o treinador unifica os praticantes do período matutino e vespertino de treino, mantendo sempre duas equipes nas categorias sub13 e sub15.

Para a seleção dos participantes, optou-se pela amostragem não probabilística por conveniência (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012), composta por um treinador (67 anos de idade, experiência com a modalidade de 38 anos, graduado em Educação Física e especialista em futebol) e todos os 19 praticantes de futebol do período matutino, com idade entre 12 e 15 anos, do sexo masculino, conforme os critérios de inclusão: a) o treinador deveria ter no mínimo 10 anos de atuação (ERICSSON et al. 2006); b) o treinador e os praticantes terem disponibilidade realizar todos os procedimentos de coleta dos dados. Os 19 praticantes de futebol foram divididos pelas categorias de competição Sub13 (n=10: 12 e 13 anos) e Sub15 (n=9: 14 e 15 anos).

Registra-se que os propósitos da pesquisa foram aprovados junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme o protocolo CAAE: 57863616.4.0000.5541 (parecer nº2.327.700). Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), assim como seus responsáveis o termo de assentimento livre e esclarecido (TALE).

### Técnica e Instrumento de Coleta de Dados

Para caracterizar o método de ensino aplicado pelo treinador aplicou-se uma entrevista semiestruturada de aprofundamento (MANZINI, 2003), composta por questões referentes a identificação da formação inicial, formação continuada e a metodologias aplicadas





nos treinamentos, pois entende-se que os dois primeiros temas também se relacionam com a forma de ministrar treinamentos. Após as assinaturas para participação no estudo, a entrevista foi previamente agendada e executada com o treinador, sendo gravada via celular modelo *Motorola One Fusion*<sup>®</sup>, em local silencioso e tranquilo, com duração de, aproximadamente, 30 minutos.

Em seguida foi aplicada, com este mesmo treinador, a AST referente ao nível de CTP que acreditava que seus praticantes tinham naquele momento. A AST sobre o nível de CTP de seus praticantes foi aferida por meio de uma escala de 0 a 10 pontos. O valor 0 representa baixo nível e o valor 10 alto nível de CTP. A classificação foi determinada a partir do cálculo do valor do erro padrão, que gerou um intervalo entre o limite mínimo e máximo, para determinar a diferença entre a nota do CTP relativizada e a AST, cálculo também usado no estudo de Silva e colaboradores (2023). Esse cálculo colaborou para avaliar a confiabilidade e permitiu identificar se a avaliação estava dentro (Se aproxima), abaixo (Subestima) ou acima (Superestima) do intervalo.

Para aplicação deste instrumento, primeiramente, o pesquisador apresentou a definição do construto e sanou todas as questões do treinador quanto ao CTP e o preenchimento da AST. Em seguida, o treinador recebeu uma planilha contendo o nome de todos os participantes da pesquisa e os classificou em uma escala de zero a 10 pontos. A partir da determinação de três intervalos percentuais a pontuação foi convertida em três categorias: menos hábeis (zero a 3 pontos – até 33%), intermediários (4 a 7 pontos – até 66%) e mais hábeis (8 a 10 pontos – a partir de 67%), a fim de se proceder à comparação dessa avaliação com o resultado obtido no teste de conhecimento tático processual realizado pelos praticantes.

Para caracterização da amostra aplicou-se um questionário de dados demográficos com o objetivo de extrair informações referentes a idade e tempo de prática dos participantes. Na sequência, foram avaliados pelo TCTP: OE aplicado com os pés (GRECO et al., 2015). O teste consiste de um jogo com três jogadores no ataque e três jogadores na defesa (3 x 3) durante quatro minutos corridos, sem finalização, ou seja, com o objetivo de manutenção da posse de bola. O campo de jogo consiste em um quadrado de 9 x 9 metros, e os jogadores na defesa podem interceptar, realizar o “desarme” ou retirar a bola que está dominada pelo atacante. Caso o defensor recupere a bola, a sua equipe passa a ser a equipe atacante. No início do jogo ou reposição de bola, os defensores não podem atrapalhar a saída da bola, devendo todos







permanecer, nesse momento, em posição de “estátua” (de pé e braços estendidos junto ao corpo). A avaliação do CTP ocorreu por meio da anotação de frequência de ocorrência para cada participante nos cinco parâmetros:

1. “Movimenta-se procurando receber a bola” (Jogador sem bola no ataque - JSA);
2. “Passa ao colega sem marcação e posiciona-se para receber” (Jogador com bola no ataque - JCA), relacionados a situações de ataque, e os itens;
3. “Apoia aos colegas na defesa (cobertura) quando são superados pelo adversário” (Marcador do jogador sem bola – MJSB1);
4. “Apoia ao colega na defesa quando o jogador com bola tem dificuldade para dominá-la” (Marcador do jogador sem bola - MJSB2);
5. “Pressiona o adversário levando-o para os cantos do campo de jogo” (Marcador do jogador com bola - MJCB).

O TCTP: OE com os pés foi aplicado no campo gramado de treinamento dos praticantes e no horário de treino, contabilizando um total de três horas de duração, divididos em dois dias. A distribuição dos trios para a coleta foi executada conforme a divisão dos grupos etários e a avaliação subjetiva do treinador (menos hábeis, intermediários, mais hábeis). A fim de levar equidade na avaliação, cada trio deveria conter as três classificações conceituais para realização do teste, nivelando a dificuldade para todos os participantes. Para identificação posterior, os praticantes vestiram coletes numerados e de cores distintas por trio.

As imagens recolhidas pela câmera Sony Cyber-shot DSC-W530® foram armazenadas em HD externo no formato Mpeg, e depois analisadas via ferramenta *Ideal Performance*. Ali inseriu-se os vídeos de cada coleta, a fim de computar a frequência de ocorrência das ações para cada participante, com comandos de pausa e anotação no sistema, gerando a planilha de dados.

## Análise de Dados

Análise qualitativa - A entrevista foi transcrita e para a confiabilidade foi retornada para o entrevistado. Após esse momento gerou-se miniunidades (MUs), que podem ser uma palavra, frase ou sentença que identificam um pensamento ou fator pesquisado (PATTON, 2014) para determinar categorias para análise do conteúdo.

Análise quantitativa - Verificou-se a normalidade dos dados, por meio do teste Shapiro-Wilk ( $p=0,930$ ) e a proporção dos grupos pelo teste binomial ( $p=0,359$ ), para proceder





às comparações. Os dados foram tratados por meio de estatística descritiva (média, desvio padrão, frequência absoluta e relativa) e inferencial (Teste T de student e ANOVA one way) com as análises realizadas no SPSS 20.0, adotando-se o nível de significância de 0,05. A confiabilidade dos dados deu-se por meio da concordância intra-avaliador (0,95) alcançando nível apontados como “muito bom” pela literatura (ROBINSON; O’DONOGHUE, 2007). Para tal, utilizou-se o teste Kappa Cohen, com avaliação de teste-reteste com intervalo de sete dias e atendendo 10% da amostra (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

## RESULTADOS

A tabela 1 apresenta o perfil da amostra dos praticantes de futebol de acordo com a categoria, tempo de prática junto ao treinador e avaliação subjetiva do treinador.

**Tabela 1** – Perfil da amostra

	<b>Classificação</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Categoria</b> (mínimo de 12 e máximo de 15 anos)	Sub13	10	52,6
	Sub15	9	47,4
<b>Tempo de prática junto ao treinador</b> (mínimo de 6 meses e máximo de 4 anos)	Até 1 ano	8	42,1
	1 ano em diante	11	57,9
<b>Avaliação subjetiva do treinador</b> quanto ao CTP dos participantes	Menos hábeis	6	31,6
	Intermediários	6	31,6
	Mais hábeis	7	36,8

f - Frequência absoluta; % - Frequência relativa.

**Fonte:** construção dos autores.

Os resultados a seguir estão expostos conforme o ordenamento dos objetivos do estudo. O primeiro objetivo foi caracterizar o método de ensino aplicado por um treinador de futebol. A transcrição da entrevista para análise de conteúdo gerou 28 miniunidades (Mus), sendo 02 categorias, 06 subcategorias e 02 propriedades (figura 1).



**Figura 1** – Estrutura da atuação do treinador no ensino do futebol, conforme a entrevista



**Fonte:** construção dos autores.

A formação profissional do professor gerou as subcategorias formação acadêmica, formação continuada e experiências. No momento da entrevista, o professor possuía diploma de licenciatura plena em Educação Física e atuava como treinador há 38 anos. O treinador relatou ter concluído um curso de especialização em futebol, além de cursos não relacionados, como musculação em academia, que disse acreditar que contribuía indiretamente em suas aulas. Ainda, relatou que buscava informações em livros, vídeos e revistas do Conselho Regional de Educação Física para atualização sobre temas referentes a sua prática profissional.

Na categoria prática pedagógica, o treinador narrou sobre sua maneira de ensinar, gerando as subcategorias: métodos de ensino, planejamento de aulas e sua forma de trabalhar/estimular os temas social, autoestima, inclusão, sedentarismo e saúde, relacionando-os com a disputa esportiva.

Quanto à subcategoria métodos de ensino destacam-se os trechos:

Vou para aula de passe, na outra para o controle de bola, na outra cabeceio, domínio no peito, na coxa e assim vai, quanto maior o grau de dificuldade a gente vai jogando mais para frente.

Eu trago bastante coisa do tradicional sabe, a forma de trabalhar com a garotada, a forma de lidar, mas não deixa de ser como acabamos de falar, de buscar coisas novas para a gente estar junto, como é que poderíamos falar, a base é tradicional eu acredito que sim, porque eu tenho muita coisa que é do tradicional.



Organizo os meninos em fila para passar e ir pro final da fila, condução de bola nos cones, recebe, gira e passa para o colega do outro lado. Assim vai acontecendo a aula.

O segundo objetivo do estudo foi avaliar o CTP dos praticantes de futebol, considerando a categoria, o tempo de prática junto ao treinador e a avaliação subjetiva do treinador (tabela 2).

**Tabela 2** – Conhecimento tático processual (CTP) considerando as categorias

Itens do CTP	Anos	n	Média	Dp	p
Movimenta procurando receber a bola (JSB)	Sub13	10	9,9	3,69	0,275
	Sub15	9	11,55	2,65	
Passa ao colega sem marcação e posiciona-se para receber a bola (JCB)	Sub13	10	8	2,66	1,000
	Sub15	9	8	1,41	
Apoia os colegas na defesa quando são superados pelo adversário (MJSB1)	Sub13	10	2,6	1,17	0,161
	Sub15	9	3,55	1,58	
Apoia o colega na defesa quando o jogador com bola tem dificuldade para dominá-la (MJSB2)	Sub13	10	1,8	1,03	0,876
	Sub15	9	1,88	1,36	
Pressiona o adversário levando-o para os cantos do jogo (MJCB)	Sub13	10	2,3	1,25	0,828
	Sub15	9	2,11	2,26	
Ataque	Sub13	10	18,4	1,77	0,725
	Sub15	9	19	4,69	
Defesa	Sub13	10	7,7	2,86	0,363
	Sub15	9	6,44	2,96	

JSB - Jogador sem bola; JCB - Jogador com bola; MJSB1 - Marcador do jogador sem bola; MJSB2 - Marcador do jogador com bola; MJCB - Marcador do jogador com bola; Dp - Desvio padrão; p - valor de significância  $\leq 0,05$ .

**Fonte:** construção dos autores.

Considerando as categorias, os resultados são descritos conforme as cinco ações de jogo que compõem o instrumento: duas situações de ataque (JSB, JCB), três de defesa (MJSB1, MJSB2, MJCB) e, de forma agrupada, as situações de ataque (JSB+JCB) e defesa (MJSB1+MJSB2+MJCB), não se encontrando diferenças estatisticamente significativas. Ao comparar os praticantes consigo mesmos, considerando os momentos que atuaram em situações de defesa e ataque, os jovens de ambos os grupos obtiveram média superior quando assumiram comportamento de ataque, encontrando-se diferença estatisticamente significativa ( $p \leq 0,001$ ).

Para o tempo de prática junto ao treinador no futebol, os praticantes foram alocados nos grupos: até um ano e de 1 ano em diante, não se encontrando diferenças estatisticamente significativas. Ao comparar a avaliação subjetiva do treinador com o CTP



obtido nas cinco ações táticas e agrupamento de defesa e ataque, não se obteve diferenças estatisticamente significativas.

De forma descritiva, o treinador avaliou subjetivamente seis praticantes, classificando-os como menos habilidosos (31,6%), seis como intermediários (31,6%) e sete como mais habilidosos (36,8%). No TCTP: OE geral, nove praticantes foram classificados como fracos (47,36%), sete regulares (36,84%) e três como bons (15,78%). A tabela 3 apresenta o percentual de concordância da AST e do CTP obtido pelo TCTP:OE.

**Tabela 3** – Resultado da AST em relação ao CTP dos seus praticantes de futebol.

Avaliação subjetiva do treinador (AST)	f	%
Subestima	5	26,3
Se aproxima	7	36,8
Superestima	7	36,8

**Fonte:** construção dos autores.

Observou-se que o treinador parece não ter conhecimento do real nível de CTP dos seus praticantes, visto que a soma das avaliações da AST para as classificações Subestima e Superestima resultou em 63,1%, enquanto a classificação se aproxima resultou em 36,8%. Conforme explicado nos métodos, esta classificação foi determinada a partir de um intervalo entre o limite mínimo e máximo estipulado pelo erro padrão comparando-se o resultado relativizado do CTP e a AST.

## DISCUSSÃO

Os objetivos do estudo foram caracterizar o método de ensino aplicado por um treinador de futebol e avaliar o CTP de praticantes de futebol considerando a categoria, o tempo de prática junto ao treinador e a AST. Considerando o primeiro deles, na entrevista, o treinador da escolinha relatou fazer uso, na maioria das vezes, de metodologias caracterizadas como tradicionais, enfatizando a aplicação de exercícios técnicos fora do contexto do jogo. O desenvolvimento de um nível fundamental de habilidade motora antes de incluir táticas e estratégias corresponde a perspectiva tradicional de ensino (PIZARRO et al., 2016). No estudo de González e colaboradores (2014), dois treinadores de um total de quatro relataram que o peso de sua experiência como ex-jogadores contribuiu para a concentração de seus treinos em uma visão tradicional, com a fala: "Nós treinamos como eles nos treinaram". Em uma das





respostas do presente estudo, “Eu trago bastante coisa do tradicional”, o treinador assume o uso desse padrão metodológico e aponta que jogou futebol por 16 anos, fato semelhante ao citado pelos autores anteriormente.

O treinador citou que seus treinos continham exercícios de passe, controle de bola, entre outros, e que aumentava seu grau de dificuldade, ainda, distribuía os praticantes em fila para a execução de exercícios técnicos. Apesar de dizer que “trazia coisas do tradicional” e não deixar mais claro como realizava o planejamento de seus treinos, as demais citações corroboram uma atuação pedagógica que utilizava métodos com características tradicionais de ensino. Em adição a isso, se preocupava com o bem-estar dos praticantes nos treinos, procurando desenvolver o sentido de respeito e de acolhimento, sem realizar avaliações que poderiam excluí-los. Também não os excluía de competições, mas deixava claro que eles precisavam se empenhar para atuarem nas equipes de destaque. Tais declarações estão em parte de acordo com Mazzardo e colaboradores (2022), pois o planejamento visa fornecer experiências positivas, e com Gurvitch e Metzler (2013), que consideram o envolvimento dos alunos nesse processo.

Em contrapartida, Souza e colaboradores (2014) destacam que os jogos esportivos coletivos possuem alta complexidade, afetando diretamente a aprendizagem (ARIAS et al., 2016), exigindo dos praticantes autonomia frente às situações encontradas durante o jogo, variabilidades das ações e rápida tomada de decisão, o que torna imprescindível a utilização de metodologias de treinamento que estejam mais próximas ao contexto do jogo.

Considerando os resultados das comparações do CTP para as categorias Sub13 e Sub15, os resultados corroboram o estudo de Aburachid e colaboradores (2014), que não encontrou diferenças estatisticamente significativas entre praticantes de futsal (8 e 9, 10 a 12 anos). Por outro lado, refuta em parte os achados de Castro e colaboradores (2017), pois os praticantes de futsal da categoria Sub13 obtiveram melhores resultados nos itens 1 e 5 do TCTP:OE comparados à Sub 11.

Para as ações de defesa e ataque, encontrou-se diferenças estatisticamente significativas com média superior para as de ataque em ambas nas categorias. No futsal, Praça, Morales e Greco (2013) chegaram ao mesmo resultado com praticantes com idade média de 10,4 anos, assim como Castro e colaboradores (2017), pois os praticantes das duas categorias (Sub13 e 15) obtiveram melhores resultados nas ações de ataque do que de defesa. Os resultados aqui encontrados e reforçados pelos estudos anteriores evidenciam uma





preocupação de treinadores em favorecer as ações com bola em situações ofensivas, priorizando “fazer gols” ao invés de evitá-los. Evidencia-se a necessidade de considerar esse aspecto no processo de ensino desses praticantes para que saibam melhor defender e ocupar os espaços de maneira correta para evitar possíveis investidas dos adversários. Os treinadores com maior tempo de experiência como ex-jogadores são aqueles que priorizam os gestos de ataques individuais (GONZÁLEZ et al., 2014). Essa pode ser uma das justificativas das diferenças entre situação de ataque e defesa, haja vista que na entrevista o treinador da escolinha pesquisada passou por várias equipes profissionais de futebol.

No CTP geral, nove praticantes foram classificados como fracos (47,36%), sete regulares (36,84%) e três como bons (15,78%). Araújo e colaboradores (no prelo) expuseram também uma classificação geral, mas como foi um estudo de intervenção, apesar de a maioria dos sujeitos se manterem nos níveis fraco e regular, houve a mudança dos postos, com a maioria deles subindo para o nível regular no pós-teste. Castro e colaboradores (2017) apresentaram uma classificação de ataque e defesa, expondo os maiores percentuais para os praticantes regulares.

Quanto ao tempo de prática junto ao treinador no futebol, não se encontrou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos até um ano e de 1 ano em diante. Praça, Morales e Greco (2013) observaram que o aumento no tempo de prática entre os atletas de futebol e futsal não foi significativo em quatro das cinco ações de jogo analisadas, exceto para a ação “apoia os colegas na defesa quando são superados pelo adversário”, o que corrobora parcialmente o estudo. O mesmo ocorreu com o estudo de Silva e colaboradores (2018), pois os autores concluíram que a idade, o tempo de prática e a permanência em apenas um clube não interferiram nas ações defensivas do CTP, mas diferenciaram nas ações ofensivas.

No percentual de concordância da AST e da avaliação do CTP geral obtido pelo TCTP:OE, o treinador subestimou sete praticantes, se aproximou de sete praticantes e superestimou cinco praticantes (tabela 3). Isso quer dizer que sua avaliação subjetiva flutuou de forma diferenciada do resultado do teste que aferiu o CTP para 13 dos 20 praticantes. No futebol, a AST apontou que os treinadores subestimaram a maior parte de seus 39 atletas (89,6%) (ABURACHID; SILVA; GRECO, 2013). No voleibol, o treinador subestimou 85,7% de seus 28 atletas (MAZZARDO et al., 2018). No tênis, dois treinadores subestimaram 57,4% e 45,9% de seus 14 e 16 atletas, respectivamente (ABURACHID et al., 2018). No basquetebol, a maioria dos seis treinadores investigados superestimou suas atletas das categorias Sub14 e Sub17 ao





longo de uma temporada esportiva, e nenhum deles as subestimou (SILVA et al., 2023), porém, destaca-se que, mais uma vez, o construto avaliado em todos esses estudos foi o CTD e não o CTP.

Esse estudo expõe como limitação o baixo quantitativo amostral e a não realização da concordância inter-avaliador. Sugere-se estudos futuros com maior número de praticantes, diferentes faixas etárias e diferentes contextos de treinamento em que o futebol é praticado. Este estudo serve como um bom feedback avaliativo e orientativo para possíveis alterações no planejamento das sessões de treinamento de treinadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com base nos resultados do presente estudo que a maioria dos praticantes se alocou como fracos e regulares quanto ao conhecimento tático processual (CTP). A avaliação subjetiva do treinador flutuou de forma diferenciada do resultado do teste que aferiu o CTP para 13 dos 20 praticantes, resultado que se soma aos demais estudos sobre AST.

Não se encontrou diferenças significativas no CTP para as categorias, tempo de prática e avaliação subjetiva do treinador. As ações de ataque foram superiores às de defesa para todos os sujeitos, o que reforça a necessidade de um processo de ensino com maior equilíbrio entre os conteúdos aplicados em situações de ataque e defesa, por meio de situações extraídas dos jogos e jogos reduzidos, dentre outros.

As informações qualitativas assinalam um processo de ensino pautado em uma metodologia com características tradicionais do treinador. Por mais que ele tenha experiência como treinador, seu processo de ensino ainda necessita evoluir em qualidade frente à carência da capacidade tática, neste caso, defensiva encontrada em seus praticantes de futebol. O estudo avança na avaliação subjetiva do treinador, pois foi o primeiro deles a usar como variável o CTP e não o CTD. Por fim, o instrumento aplicado foi capaz de identificar quais ações táticas precisam ser estimuladas durante o treinamento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABURACHID, Layla Maria Campos; SILVA, Schelyne Ribas; GRECO, Pablo Juan. Nível de conhecimento tático de jogadores e avaliação subjetiva dos treinadores de futebol. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 5, n. 18, ed. esp., p. 322-330, 2013.







ABURACHID, Layla Maria Campos e colaboradores. Perfil do conhecimento tático de crianças de 8 a 12 anos nos jogos esportivos coletivos. **Coleção pesquisa em educação física**, v. 13, n. 3, p. 91-98, 2014.

ABURACHID, Layla Maria Campos e colaboradores. Determination of the tactical athlete level of a high-performance tennis team and subjective assessment of the coach. **Motricidade**, v. 14, n. 2-3, p. 32-39, 2018.

ABURACHID, Layla Maria Campos e colaboradores. O desafio de ensinar esportes: aspectos pedagógicos a serem considerados na práxis. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 3, p. 1222-133, 2019.

ARAÚJO, Nyanne Dias e colaboradores. Iniciação esportiva universal + escola da bola: impactos no conhecimento tático processual de escolares. **Journal of physical education**, no prelo.

ARIAS, Alexander Gil e colaboradores. Manipulación de los condicionantes de la tarea en Educación Física: Una propuesta desde la pedagogía no lineal. **Retos**, v. 29, p. 22-27, 2016.

CASAGRANDE, Cleber Garcia; CAMPOS, Luiz Antônio Silva. Esportes coletivos: análise na utilização dos métodos de ensino e treinamento no contexto da prática da educação física. **Coleção pesquisa em educação física**, v. 13, n. 1, p. 77-86, 2014.

CASTRO, Thaís Pereira e colaboradores. Coordenação com bola e conhecimento tático processual de crianças praticantes de futsal. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 2, p. 52-66, 2017.

COSTA, Israel Teoldo e colaboradores. Sistema de avaliação tática no Futebol (FUT-SAT): desenvolvimento e validação preliminar. **Motricidade**, v. 7, n. 1, p. 69-84, 2011.

DALLEGRAVE, Eduardo José; BERNÓ, Cleusa Simon; FOLLE, Alexandra. Método situacional: aplicação nos treinamentos técnico-táticos de uma equipe de base do handebol feminino. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 1, p. 100-113, 2017.

ERICSSON, K. Anders; HOFFMAN, Robert, R.; KOZBETH, Aaron. **The cambridge handbook of expertise and expert performance**. Cambridge University Press: New York, USA, 2006.

GONZÁLEZ, Isabel Parejo e colaboradores. Análisis de las diferencias en la priorización de contenidos de entrenamiento en baloncesto formativo en función de las características del entrenador. Un estudio de casos. **Revista española de educación física y deportes**, n. 407, p. 21-35, 2014.

GRECO, Pablo Juan. Evidência de validade do teste de conhecimento tático processual para orientação esportiva - TCTP: OE. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 29, n. 2, p. 313-324, 2015.

GURVITCH, Rachel; METZLER, Michael. Aligning learning activities with instructional models. **Journal of physical education, recreation & dance**, v. 84, n. 3, p. 30-37, 2013.





HOLT, Nicolas; STREAN, William; BENGOCHEA, Enrique García. Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. **Journal of teaching physical education**, v. 21, n. 2, p.162-176, 2002.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina, PR: Eduel, 2003.

MAZZARDO, Tatiane e colaboradores. Conhecimento tático declarativo e avaliação subjetiva do treinador no voleibol. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 26, n. 2, p. 129-135, 2018.

MAZZARDO, Tatiane e colaboradores. Intervenção pedagógica nos esportivos coletivos: uma revisão sistemática. **Journal of physical education**, v. 33, p. 1-20, 2022.

MEMMERT, Daniel. **Diagnostik taktischer leistungskomponenten: spieltestsituationen und konzeptorientierte expertenratings**. 2002. Tese (Doutorado em Ciências do Esporte). Universität de Heidelberg, Heidelberg, Alemanha, 2002.

MOREIRA, Pedro Emilio Drumond e colaboradores. Conhecimento tático processual de jogadores de futebol, futsal e futsal de 7: comparações. **Conexões**, v. 15, n. 2, p. 118-128, 2017.

MOREIRA, Valmo José Penna; MATIAS, Cristino Julio Alvea da Silva; GRECO, Pablo Juan. A influência dos métodos de ensino-aprendizagem-treinamento no conhecimento tático processual no futsal. **Motriz**, v. 19, n. 1, p. 84-98, 2013.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation & research methods: integrating theory and practice**. 4. ed. California, USA: Sage, 2014.

PIZARRO, Alba Práxedes e colaboradores. Aplicación de un programa de intervención para mejorar la comprensión táctica en fútbol sala: un estudio en contexto educativo. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2016.

PRAÇA, Gibson Moreira; MORALES, Juan Carlos Perez; GRECO, Pablo Juan. Avaliação do comportamento tático individual de praticantes de futebol e futsal. **Revista mineira de educação física**, ed. esp., n. 9, p. 454-461, 2013.

PRAÇA, Gibson Moreira e colaboradores. Analysis of network properties and tactical behavior of U-17 soccer athletes with different tactical skills. **Journal of physical education**, v. 29, n. 1, p. 1-9, 2018.

RECHENCHOSKY, Leandro e colaboradores. Scoping review of tests to assess tactical knowledge and tactical performance of young soccer players. **Journal of sports sciences**, v. 39, n. 18, p. 2051-2067, 2021.





ROBINSON, Gema; O'DONOGHUE, Peter. A weighted kappa statistic for reliability testing in performance analysis of sport. **International journal of performance analysis in sport**, v. 7, n. 1, p. 12-19, 2007.

SILVA, Jorge Victor de Oliveira e colaboradores. Relação entre experiência e conhecimento tático processual em jovens jogadores de futebol. **Kinesis**, v. 36, n. 1, p. 84-93, 2018.

SILVA, Jorge Victor de Oliveira e colaboradores. Conhecimento tático declarativo e processual no futebol: análise nas categorias sub-14 e sub-15. **Journal of physical education**, v. 29, n. 1, e2974, 2018.

SILVA, Willian José Bordin e colaboradores. O conhecimento tático declarativo e processual em jovens atletas de basquetebol ao longo de uma temporada esportiva. **Journal of physical education**, v. 33, e3315, p. 1-10, 2022.

SILVA, Willian José Bordin e colaboradores. Objective and subjective assessment of declarative tactical knowledge among Young female basketball athletes throughout a season. **Journal of physical education and sport**, v. 6, e3315, p. 1-10, 2023.

SOUZA, Carlos Rhafael Braga Corrêa e colaboradores. Quais comportamentos táticos de jogadores de futebol da categoria sub-14 podem melhorar após 20 Sessões de treino? **Revista brasileira de ciencias do esporte**, v. 36, n. 1, p. 71-86, 2014.

TAQUES, Marcelo José; MADRID, Silvia Christina de Oliveira. O processo de ensino e aprendizagem do esporte na escola na perspectiva dos professores de educação física. **Cinergis**, v. 18, n. 3, p. 196-203, 2017.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2012.

WEIGEL, Peter; RAAB, Markus; WOLLNY, Rainer. Tactical decision making in team sports-a model of cognitive processes. **International journal of sports science**, v. 5, n. 4, p. 128-138, 2015.

#### Dados do primeiro autor:

Email: alexsandrocampeo@hotmail.com

Endereço: Rua Araruva, 4895, Orleans, Jaru, RO, CEP 76890-000, Brasil.

Recebido em: 04/11/2023

Aprovado em: 12/12/2023

#### Como citar este artigo:

FRANCO, Alexandro William dos Santos e colaboradores. O conhecimento tático de praticantes de futebol considerando a aprendizagem por meio do ensino tradicional. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16593, p. 1-17, 2023.





**A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM NO TEMPO DE PRÁTICA DE JOVENS JOGADORES DE FUTEBOL**

**THE INFLUENCE OF THE LEARNING ENVIRONMENT ON THE PRACTICE TIME OF YOUNG FOOTBALL PLAYERS**

**LA INFLUENCIA DEL ENTORNO DE APRENDIZAJE EN EL TIEMPO DE PRÁCTICA DE LOS JÓVENES FUTBOLISTAS**

**Alberto Lobato Goes Junior**


<https://orcid.org/0000-0002-7421-3901> 


<http://lattes.cnpq.br/2963844434616048> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

albertolobato.goes@gmail.com

**Luis Felipe de Nogueira Silva**


<https://orcid.org/0000-0003-0583-4445> 

<http://lattes.cnpq.br/0793380850491870> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

luisfelipenogu@gmail.com

**Chellsea Hortêncio Alcântara**


<https://orcid.org/0000-0002-7967-7174> 


<http://lattes.cnpq.br/5006861141952486> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

chellseaalcantara\_14@hotmail.com

**Gabriel Orega Sandoval**


<https://orcid.org/0000-0002-1136-477X> 


<http://lattes.cnpq.br/9986691932220266> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

gabrielorenga@hotmail.com

**Renato Mota de Paula**


<https://orcid.org/0009-0002-4352-3808> 


<http://lattes.cnpq.br/2705550405159954> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

renato.mota029@gmail.com

**Alcides José Scaglia**

<https://orcid.org/0000-0003-1462-1783> 

<http://lattes.cnpq.br/6052868681786447> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

scaglia@unicamp.br

**Resumo**

Investigar o tempo de prática em diferentes contextos de aprendizagem de jovens jogadores de futebol. Participaram do estudo 45 jogadores divididos em 3 grupos (sub 10, sub 12, sub 14). O tempo de prática foi coletado através de um formulário online, as informações foram obtidas levando em consideração diferentes ambientes de prática, como: sozinho, informal, formal, competição, estruturado (formal e competição) e não estruturado (sozinho



e informal). O primeiro contato com o futebol aconteceu no ambiente sozinho. O ambiente de competição apresentou menos horas de prática em todos os grupos. Os grupos sub 10 e sub 14 alcançaram mais horas no ambiente não estruturado em comparação com o estruturado. Concluímos que os jogadores tiveram mais acesso a ambientes não estruturados e menos acesso ao ambiente de competição, logo os(a) treinadores(a) podem utilizar essa informação para fomentar ambientes de prática diversificados e não somente o ambiente formal.

**Palavras-chave:** Formação Esportiva; Jogo Deliberado; Futebol de Rua; Diversificação.

#### Abstract

Investigate practice time in different learning contexts for young football players. 45 players participated in the study, divided into 3 groups (under 10, under 12, under 14). Practice time was collected through an online form, information was obtained taking into account different practice environments, such as: alone, informal, formal, competition, structured (formal and competition) and unstructured (alone and informal). The first contact with football happened in the environment alone. The competition environment presented fewer hours of practice in all groups. The under 10 and under 14 groups achieved more hours in the unstructured environment compared to the structured one. We concluded that players had more access to unstructured environments and less access to the competition environment, so coaches can use this information to foster diverse practice environments and not just the formal environment.

**Keywords:** Sports training; Deliberate play; Street soccer; Diversification.

#### Resumen

Investigar el tiempo de práctica en diferentes contextos de aprendizaje para jóvenes futbolistas. En el estudio participaron 45 jugadores, divididos en 3 grupos (menores de 10, menores de 12, menores de 14). El tiempo de práctica se recolectó a través de un formulario en línea, la información se obtuvo teniendo en cuenta diferentes ambientes de práctica, tales como: solo, informal, formal, competencia, estructurado (formal y competencia) y no estructurado (solo e informal). El primer contacto con el fútbol se produjo sólo en el entorno. El ambiente de competencia presentó menos horas de práctica en todos los grupos. Los grupos de menores de 10 y menores de 14 años consiguieron más horas en el entorno no estructurado respecto al estructurado. Concluimos que los jugadores tenían más acceso a entornos no estructurados y menos acceso al entorno de competición, por lo que los entrenadores pueden utilizar esta información para fomentar diversos entornos de práctica y no sólo el entorno formal.

**Palabras clave:** Entrenamiento deportivo; Juego deliberado; Fútbol callejero; Diversificación.

## INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento esportivo de um jogador de futebol é dinâmico e a literatura científica aponta para dois caminhos possíveis: especialização precoce ou diversificação (BRIDGE; TOMS, 2013; FORD; WILLIAMS, 2017; SIEGHARTSLEITNER et al., 2018). A especialização se baseia na teoria da prática deliberada, onde os seus pressupostos indicam que a melhora do desempenho está relacionada ao acúmulo de horas em atividades que requerem esforço, são lideradas por um(a) adulto(a) (treinador/a) e na maioria das vezes com baixa satisfação por parte dos praticantes (ERICSSON, 2013; ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993). Assim, a determinação na modalidade principal de maneira precoce e o envolvimento com a prática deliberada desde a infância são implicações diretas no desenvolvimento esportivo. A especialização precoce possui elementos negativos, como o aumento da incidência de lesões, o risco aumentado de burnout e consequentemente o abandono do esporte, dentre outras (BAKER; COBLEY; FRASER-THOMAS, 2009; BERGERON et al., 2015).





O percurso da diversificação é marcado pela participação em várias modalidades durante a infância, onde a especialização em uma única modalidade ocorrerá apenas no período da adolescência (CÔTÉ; BAKER; ABERNETHY, 2007). Outro fator importante é a ênfase no jogo deliberado, caracterizado por uma prática liderada pelos(as) próprios(as) jogadores(as) visando a diversão (CÔTÉ; ERICKSON; ABERNETHY, 2013). Apesar da falta de consenso em relação ao número de modalidades esportivas para ser considerado diversificação (FORD et al., 2009), a vivência em atividades não estruturadas, como o futebol de rua (MACHADO et al., 2018), é um atributo crucial que diferencia os atletas de nível mundial quando comparado aos seus pares em nível nacional (DAVIDS et al., 2017). Portanto, o envolvimento em atividades não estruturadas (como o futebol de rua) pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades perceptivas e no processo de tomada de decisão (MACHADO et al., 2018; ROCA; WILLIAMS; FORD, 2012).

O aperfeiçoamento da criatividade também é um traço inerente do futebol de rua, isso porque não há uma forma definida de se praticar a modalidade neste contexto, mas sim um conjunto de jogos que remetem ao esporte formal, denominado de “família dos jogos de bola com os pés” (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009). Assim, diversos jogos tradicionais brasileiros, como o bobinho, rebatida e artilheiro, possuem regras e adaptações distintas, capazes de realçar conteúdos específicos do futebol, como manutenção da posse de bola, progressão ao alvo e finalização (SCAGLIA et al., 2021). Dessa forma, o acesso a situações variadas de jogo possibilita a vivência de diferentes resoluções de problemas, o que contribui para o enriquecimento no processo de tomada de decisão e nas ações técnico-táticas (MACHADO; SCAGLIA, 2022).

Em geral, os estudos relacionados com a formação esportiva utilizam métodos recordatórios que visam captar o tempo de envolvimento do jogador em diferentes contextos (prática deliberada, jogo deliberado e competição) (FORD et al., 2020; FORD; WILLIAMS, 2012) que remetem a atividades coletivas. Porém, a vivência do jogo deliberado em atividades não estruturadas (futebol de rua), também pode acontecer através de atividades individuais nas quais o jogador cria o seu próprio jogo (FREIRE, 2002), seja com o foco no desempenho ou na diversão. Nesse sentido, o objetivo desse estudo foi investigar o tempo de prática em diferentes contextos de aprendizagem de jovens jogadores de futebol, especificamente: i) descrever a idade do primeiro contato e as horas investidas em cada ambiente; ii) comparar as horas investidas.





## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Participantes

Participaram do estudo 45 futebolistas divididos em 3 grupos (Sub-10, Sub-12 e Sub-14) pertencentes a uma de escolinha de futebol da cidade de Limeira/São Paulo. Foi realizada uma explanação dos procedimentos da pesquisa, os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), previamente aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da Instituição: N° CAAE - 43787721.2.0000.5404 e N° do parecer: 4.652.651, conforme a resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

### Desenho Experimental

Este estudo foi realizado em duas etapas: i) Coleta do tempo de prática em diferentes ambientes de aprendizagem; e ii) Análise das informações.

#### *1) Coleta do tempo de prática em diferentes ambientes de aprendizagem*

O tempo de prática foi obtido através de um formulário online (google forms) onde os participantes responderam a seguinte pergunta: "quantas horas você praticou futebol em cada um desses ambientes (formal, informal, sozinho, competição)?". A definição de cada ambiente bem como exemplos práticos foram retratados no formulário. Em caso de dúvidas, o participante poderia entrar em contato via e-mail com um dos pesquisadores que foi previamente definido para prestar qualquer esclarecimento referente ao formulário.

Neste estudo, cada tipo de ambiente de aprendizagem apresentava características específicas, o formal foi classificado como um contexto de prática conduzida por um adulto (exemplo: a escolinha de futebol); o informal foi um contexto sem a presença do adulto, onde os próprios jogadores decidem o jogo a ser praticado (exemplo: jogar bola na rua); o sozinho, semelhante ao informal, não possui intervenção de um adulto e o jogador também poderia escolher o jogo a ser praticado, porém não há presença dos companheiros (exemplo: realizar cobrança de pênalti ou de falta); a competição foi um cenário de prática orientado por adultos, mas em contextos competitivos institucionalizados (festivais esportivos, competições nacionais e internacionais). Além dos ambientes supracitados, também foi obtido o tempo de prática em





cenários estruturados e não estruturados. O estruturado foi calculado através da média de horas dos ambientes formal e sozinho, enquanto o não estruturado foi calculado através da média de horas dos ambientes informal e sozinho.

### *II) Análise das informações*

Em relação a etapa de análise das informações, o intervalo de tempo corresponde ao período denominado de “anos de amostragem” (6 - 12 anos), porém se limitam até 10 anos de idade, esta estratégia precisou ser adotada para tornar possível as comparações entre os grupos. O tempo de prática foi coletado em função da frequência de horas semanais, posteriormente foi transformado em horas por mês e por fim horas por ano para cada ambiente de aprendizagem.

## **ANÁLISE DE DADOS**

A normalidade dos dados foi avaliada pelo teste de Shapiro-Wilk. Os dados foram apresentados na forma de estatística descritiva (média, desvio padrão, mediana, primeiro e terceiro quartil). Foi realizado o teste de Kruskal-Wallis para comparações intergrupos e o teste de Friedman para comparações intragrupos juntamente com o post-hoc de Dunn's. O teste de Wilcoxon foi utilizado para comparar o ambiente estruturado com o não estruturado. O tamanho do efeito (effect size – ES) foi calculado e obedeceu a seguinte classificação: 0,00 - 0,10 = irrisório; 0,11 - 0,29 = fraco; 0,30 - 0,49 = moderado; >0,50 = grande (COHEN, 1988). O nível de significância adotado foi de 5% ( $p < 0.05$ ). A análise estatística foi realizada no software SPSS versão 21.0.

## **RESULTADOS**

O primeiro contato dos jogadores com diferentes ambientes de aprendizagem (tabela 1) ocorreu no ambiente de prática sozinho, seguido por informal, formal e competição, indicando que a vivência com o futebol iniciou primeiramente em cenários não estruturados (Sozinho e Informal) e posteriormente alcançou cenários estruturados (Formal e Competição) em ambos os grupos.



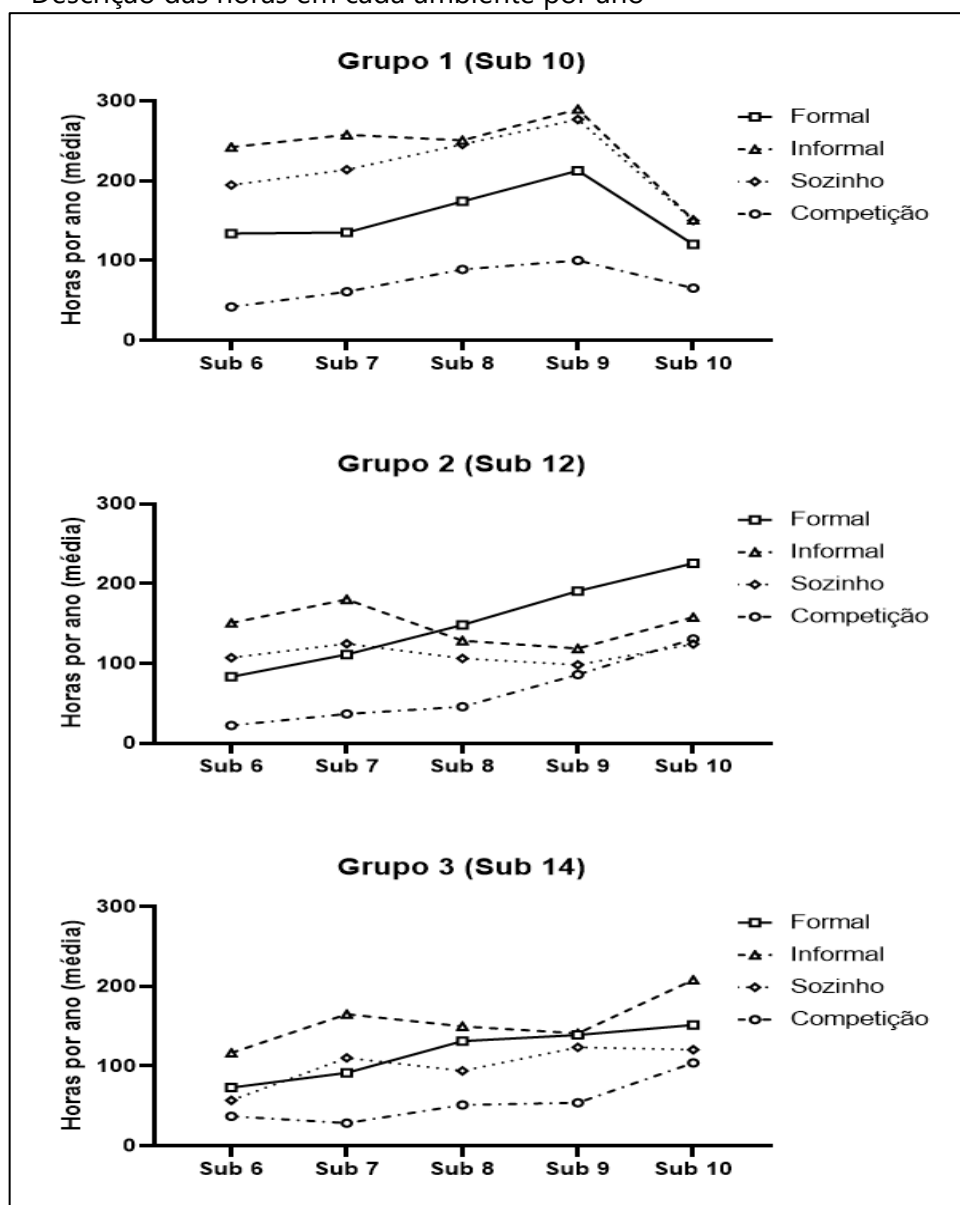


**Tabela 1** – Estatística descritiva da amostra separada por ambiente de aprendizagem

Grupos	Formal	Informal	Sozinho	Competição
Sub 10	4,73 (1,16)	4,60 (1,54)	3,06 (1,71)	5,26 (1,16)
Sub 12	5,80 (1,47)	4,80 (1,89)	4,33 (2,61)	7,06 (1,83)
Sub 14	6,46 (2,38)	4,93 (1,98)	4,33 (2,49)	7,13 (2,47)

**Fonte:** construção dos autores.

A respeito do tempo de prática em cada ambiente em função do tempo (figura 1), o grupo 1 (sub 10) e grupo 3 (sub 14) dedicaram mais horas no contexto informal, porém o grupo 2 (sub 12) teve mais ênfase no ambiente formal.

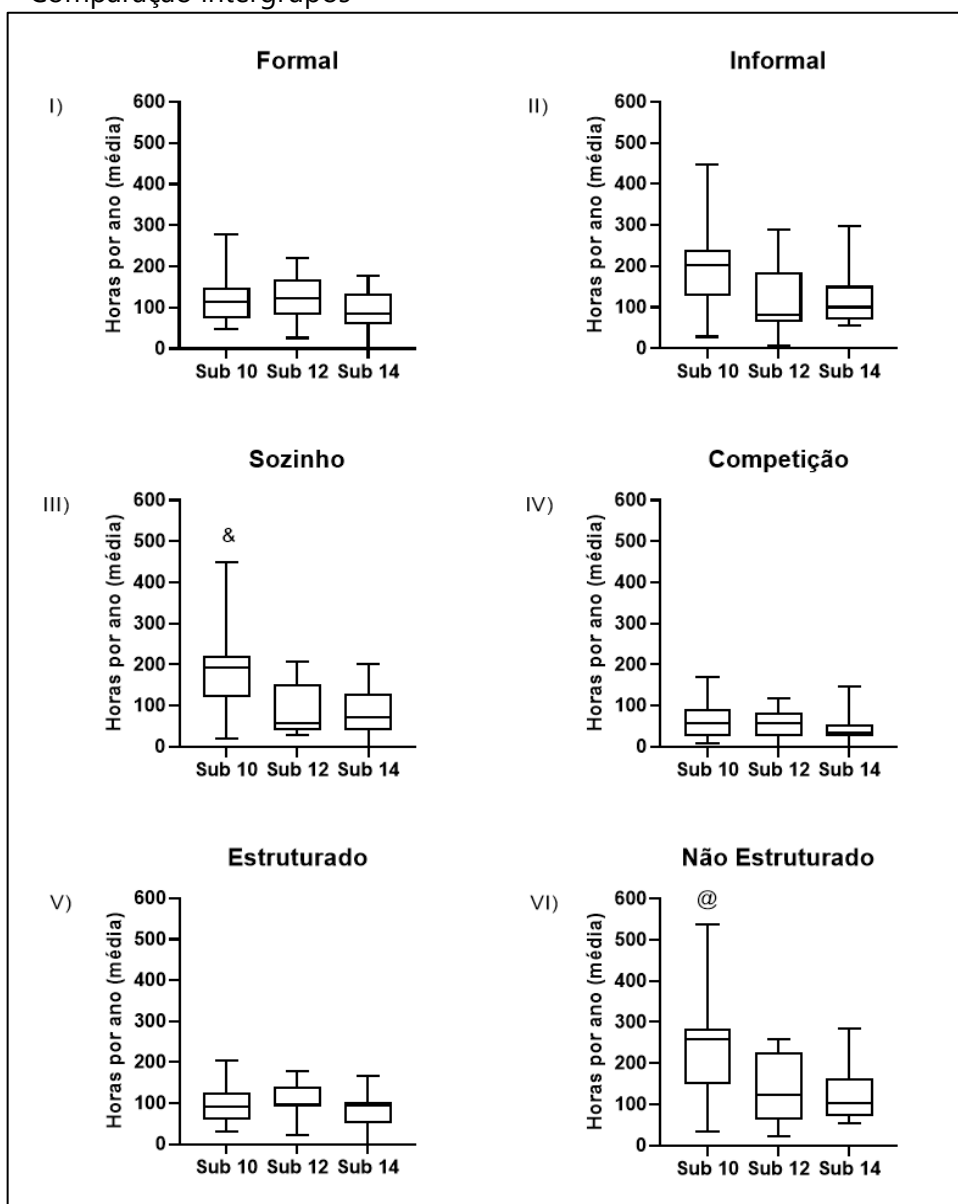
**Figura 1** – Descrição das horas em cada ambiente por ano

**Fonte:** construção dos autores.



Em relação as comparações intergrupos, não houve diferença significativa para a variável formal ( $p = 0,488$ ;  $ES = 0,21$ ), informal ( $p = 0,093$ ;  $ES = 0,71$ ) e competição ( $p = 0,569$ ;  $ES = 0,17$ ), indicando que as horas investidas nestes ambientes foram semelhantes entre os grupos. Porém, houve diferença significativa no ambiente sozinho ( $p = 0,011$ ;  $ES = 0,62$ ), onde o grupo sub 10 apresentou mais horas em comparação com o grupo 14, indicando uma maior vivência em jogos individuais.

**Figura 2** – Comparação intergrupos



**Legenda:** @diferença entre Sub 10 e Sub 12; &diferença entre Sub 10 e Sub 14.

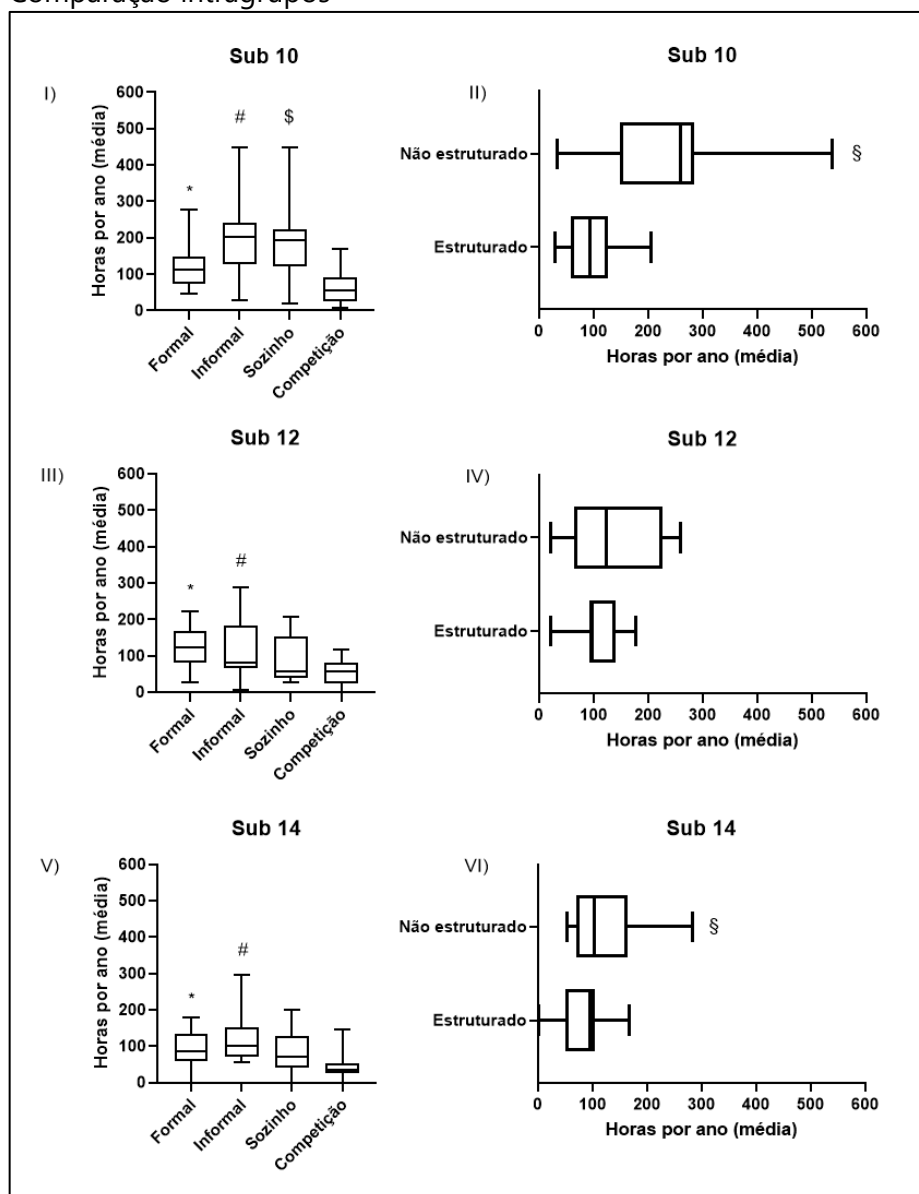
**Fonte:** construção dos autores.



Em relação as comparações intragrupos, houve diferença significativa dentro dos próprios grupos. No grupo Sub 10 ( $p = 0,001$ ;  $ES = 3,22$ ), a competição foi o ambiente com menos horas investidas em comparação com o formal ( $p = 0,04$ ;  $ES = 0,49$ ), informal ( $p = 0,001$ ;  $ES = 0,79$ ) e sozinho ( $p = 0,003$ ;  $ES = 0,63$ ). No grupo Sub 12 ( $p = 0,003$ ;  $ES = 2,08$ ), o ambiente formal ( $p = 0,005$ ;  $ES = 0,61$ ) e informal ( $p = 0,017$ ;  $ES = 0,54$ ) obtiveram mais horas em comparação com a competição. No grupo Sub 14 ( $p < 0,001$ ;  $ES = 2,85$ ), novamente o ambiente formal ( $p = 0,028$ ;  $ES = 0,52$ ) e informal ( $p < 0,001$ ;  $ES = 0,77$ ) atingiram mais horas de prática em comparação com a competição. Além disso, os jogadores das categorias sub 10 ( $p = 0,002$ ;  $ES = 0,57$ ) e sub 14 ( $p = 0,023$ ;  $ES = 0,41$ ) se engajaram com mais frequência em cenários não estruturados em comparação com cenários estruturados. Os achados indicam que a competição foi o ambiente com menos tempo de prática em ambos os grupos, enquanto o cenário não estruturado foi mais relevante que o cenário estruturado.



Figura 3 – Comparação intragrupos



**Legenda:** \*diferença entre Formal e Competição; #diferença entre Informal e Competição; \$diferença entre Sozinho e Competição; §diferença entre Não estruturado e Estruturado.

**Fonte:** construção dos autores.

## DISCUSSÃO

O objetivo do estudo foi investigar o tempo de prática em diferentes contextos de aprendizagem de jovens jogadores de futebol, com foco em descrever a idade do primeiro contato e as horas investidas em cada ambiente, além comparar as horas nos diferentes ambientes.

O ambiente denominado como “formal” pode ser equiparável ao contexto de “deliberate practice” (FORD et al., 2009), pois ambos acontecem em cenários de aula liderados





por um treinador(a) com o objetivo de melhorar a performance. O ambiente “informal” está relacionado ao contexto de “deliberate play” (FORD; WILLIAMS, 2012; WARD et al., 2007), principalmente por ser conduzido pelas próprias crianças com o intuito de satisfazer a sua vontade de jogar futebol. O excesso de horas no ambiente formal, assim como em deliberate practice, pode provocar efeitos negativo a longo prazo, como a desistência da modalidade (CÔTÉ et al., 2009). Entretanto, as horas investidas em ambiente informal, semelhante a deliberate play, é uma característica que diferencia jogadores que alcançaram o nível profissional daqueles que não alcançaram (ROCA; WILLIAMS; FORD, 2012).

Em nossos achados, o grupo sub 10 e sub 14 apresentaram mais tempo de prática no ambiente informal, enquanto o grupo sub 12 dedicou mais tempo de prática no ambiente formal (figura 1). Um exemplo de prática informal é o futebol de rua, esse cenário possui alguns pontos chave bem específicos, como: uma maior relação com a bola, jogos adaptados, soluções diversificadas dentre outros (MACHADO et al., 2018), essas características favorecem um contexto mais participativo e por vezes mais inclusivo. Os pontos chave do futebol de rua também são compartilhados por diferentes abordagens de ensino que utilizam o jogo para potencializar a aprendizagem (ARAÚJO; BRITO; CARRILHO, 2023; MACHADO; SCAGLIA, 2020) e desenvolver a criatividade (SANTOS et al., 2017; 2018). Portanto, um maior contato com o ambiente informal, em especial nos anos de amostragem, pode ser considerado positivo para o desenvolvimento do jogador.

Os estudos que analisaram o tempo de prática empregado em diferentes contextos de formação consideram três cenários principais: deliberate practice, deliberate play e competição (GÜLLICH, 2018). Em nosso estudo, incluímos um contexto diferente denominado de “sozinho” na tentativa de mensurar o tempo destinado a prática de jogos criados pelo próprio jogador de modo individual. Quando o jogador cria a sua própria atividade ele passa a ter autonomia para decidir qual o momento apropriado para realizar uma modificação, podendo torna-la fácil ou até mais difícil, Freire (2002) intitula este indivíduo de “senhor do jogo”, pois o mesmo possui o poder de decisão sobre a atividade. Assim, em nossos achados (figura 2), o fato do sub 10 atingir mais horas de futebol no ambiente sozinho pode ser explicado em função da diferença de idade, já que este grupo estaria mais próximo de um estágio de relacionamento egocêntrico (SCAGLIA, 2014) em relação ao sub 14, o que favorece a criação de atividades individuais.





O contexto de competição é o cenário com menos horas acumuladas ao longo do desenvolvimento esportivo do jogador (FORD et al., 2009; FORD; WILLIAMS, 2012), indicando que possivelmente o tempo de dedicação no processo de preparação é maior que o período de participação em competição. Além disto, o tempo engajado em cenários de prática não estruturados é uma característica de atletas de classe mundial (DAVIDS et al., 2017). Em nossos achados (figura 3), a competição foi o ambiente com menos tempo de engajamento, corroborando com estudos anteriores. A respeito do tempo de prática em cenários não estruturados, o maior número de horas neste ambiente também corrobora com os achados na literatura. Portanto, a competição foi o ambiente com menos acesso enquanto o cenário de prática não estruturada foi a mais relevante, retratando informações coerentes com diversificação preconizada pelos anos de amostragem, com exceção do envolvimento em outras modalidades (CÔTÉ et al., 2009).

Todavia, dentre as principais limitações deste estudo, destacamos: i) o recorte de tempo corresponde apenas a uma parte dos anos de amostragem, o que limita conclusões mais específicas a respeito de todo o processo de desenvolvimento esportivo; ii) o uso de técnicas de perguntas recordatórias possui algumas fragilidades, como a dificuldade de relatar com precisão eventos que aconteceram no passado; iii) a ausência do tempo de prática em outras modalidades esportivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, os principais achados deste estudo podem ser sintetizados da seguinte forma: i) o primeiro contato dos jogadores, em ambos os grupos, foi através do ambiente sozinho, seguido por informal, formal e competição; ii) o ambiente de competição obteve menos horas de prática; iii) o cenário não estruturado teve um mais horas de prática do que o cenário estruturado. Portanto, os jogadores tiveram mais acesso a contextos não estruturados (sozinho e informal) e menos acesso ao ambiente de competição, logo os(as) treinadores(as) podem utilizar essa informação para fomentar ambientes de prática diversificados nas suas escolinhas de futebol como parte do planejamento pedagógico, podendo ser aplicado tanto no horário do treino quanto fora dele.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Duarte.; BRITO, Henrique; CARRILHO, Daniel. Team decision-making behavior: an ecological dynamics approach. **Asian journal of sport and exercise psychology**, v. 3, n. 1, p. 24-29, 2022.

BAKER, Joseph; COBLEY, Stephen; FRASER-THOMAS, Jessica. What do we know about early sport specialization? Not much! **High Ability studies**, v. 20, n. 1, p. 77-89, 2009.

BERGERON, Michael e colaboradores. International Olympic Committee consensus statement on youth athletic development. **British journal of sports medicine**, v. 49, n. 13, p. 843-851, 2015.

BRIDGE, Matt; TOMS, Martin. The specialising or sampling debate: a retrospective analysis of adolescent sports participation in the UK. **Journal of sports sciences**, v. 31, n. 1, p. 87–96, 2013.

CÔTÉ, Jean; BAKER, Joseph; ABERNETHY, Bruce. Practice and play in the development of sport expertise. In: TENENBAUM, Gershon; EKLUN, Robert C. (Eds.). **Handbook of sport psychology**. 3. ed. Hoboken, New Jersey, USA: Wiley, 2009.

CÔTÉ, Jean; ERICKSON, Karl; ABERNETHY, Bruce. Play and practice during childhood. In: CÔTÉ, Jean; LIDOR, Ronnie (Eds.). **Conditions of children's talent development in sport**. Morgantown, West Virginia, USA: Fitness Information Technology, 2013.

CÔTÉ, Jean e colaboradores. The benefits of sampling sports during childhood. **Physical and health education journal**, v. 74, n. 4, p. 6-11, 2009.

DAVIDS, Keith e colaboradores. Understanding environmental and task constraints on talent development: analysis of micro-structure of practice and macro-structure of development histories. In: BAKER, Joseph. **Routledge handbook of talent identification and development in sport**. New York, USA: Routledge, 2017..

ERICSSON, Anders. Training history, deliberate practice and elite sports performance: An analysis in response to tucker and collins review-what makes champions? **British journal of sports medicine**, v. 47, n. 9, p. 533-535, 2013.

ERICSSON, Anders; KRAMPE, Ralf; TESCH-RÖMER, Clemens. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological review**, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

FORD, Paul e colaboradores. The developmental and professional activities of female international soccer players from five high-performing nations. **Journal of sports sciences**, v. 38, p. 1432-1440, 2020.

FORD, Paul e colaboradores. The role of deliberate practice and play in career progression in sport: The early engagement hypothesis. **High ability studies**, v. 20, n. 1, p. 65-75, 2009.

FORD, Paul; WILLIAMS, Mark. The developmental activities engaged in by elite youth soccer





players who progressed to professional status compared to those who did not. **Psychology of sport and exercise**, v. 13, n. 3, p. 349–352, 2012.

FORD, Paul; WILLIAMS, Mark. Sport activity in childhood: early specialization and diversification. In: BAKER, Joseph e colaboradores (Eds.). **Routledge handbook of talent identification and development in sport**. London, 2017.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GÜLLICH, Arne. “Macro-structure” of developmental participation histories and “micro-structure” of practice of German female world-class and national-class football players. **Journal of sports sciences**, v. 37, n. 12, p. 1347-1355, 2018.

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

MACHADO, João Cláudio e colaboradores. Enhancing learning in the context of street football: a case for nonlinear pedagogy. **Physical education and sport pedagogy**, v. 24, n. 2, p. 176-189, 2018.

MACHADO, João Cláudio; SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia não linear no futebol: uma busca por estratégias pedagógicas que possam nortear o processo de criação de tarefas representativas. In: GIGLIO, Sérgio Settani; PRONI, Marcelo Weishaupt (Orgs.). **O futebol nas ciências humanas no Brasil**. Campinas, SP: Unicamp, 2020.

MACHADO, João Cláudio; SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do esporte e o ensino com jogos. In: CLEMENTE, Filipe (Orgs.). **Pequenos jogos para treinar em grande**. Estoril, Portugal: Prime Books, 2022.

ROCA, André; WILLIAMS, Mark; FORD, Paul. Developmental activities and the acquisition of superior anticipation and decision making in soccer players. **Journal of sports sciences**, v. 30, n. 15, p. 1643-1652, 2012.

SANTOS, Sara e colaboradores. Differential learning as a key training approach to improve creative and tactical behavior in soccer. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 89, n. 1, p. 11-24, 2018.

SANTOS, Sara e colaboradores. Effects of the skills 4 genius sports-based training program in creative behavior. **PLoS one**, v. 12, n. 2, p. 1-17, 2017.

SCAGLIA, Alcides José e colaboradores. Possibilidades e potencialidades técnico-táticas em diferentes tradicionais jogos/brincadeiras de bola com os pés. **Retos**, n. 39, p. 312-317, 2021.

SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do futebol: construindo um currículo de formação para iniciação ao futebol. In: TOLEDO, Eliane; NISTA-PICOLLO, Vilma Lení (Orgs.). **Abordagens pedagógicas do esporte**: modalidades convencionais e não convencionais. Campinas, SP: Paralela, 2014.







SIEGHARTSLEITNER, Roland e colaboradores. "The early specialised bird catches the worm!" - a specialised sampling model in the development of football talents. **Frontiers in psychology**, v. 9, n. FEB, p. 1-12, 2018.

WARD, Paul e colaboradores. The road to excellence: deliberate practice and the development of expertise. **High ability studies**, v. 18, n. 2, p. 119-153, 2007.

**Dados do primeiro autor:**

Email: albertolobato.goes@gmail.com

Endereço: Rua Rio Javari, n. 36, Bairro Nossa Senhora das Graças, apartamento 204, Manaus, AM, CEP: 69053110, Brasil.

Recebido em: 05/11/2023

Aprovado em: 19/12/2023

**Como citar este artigo:**

GOES JUNIOR, Alberto Lobato e colaboradores. A influência do ambiente de aprendizagem no tempo de prática de jovens jogadores de futebol. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16607, p. 1-14, 2023.





**COMPARAÇÃO DO NÍVEL DE CONHECIMENTO TÁTICO  
DECLARATIVO EM ATLETAS UNIVERSITÁRIOS DE FUTSAL**

**COMPARISON OF THE LEVEL OF DECLARATIVE TACTICAL  
KNOWLEDGE IN UNIVERSITY FUTSAL ATHLETES**

**COMPARACIÓN DEL NIVEL DE CONOCIMIENTOS TÁCTICOS  
DECLARATIVOS EN DEPORTISTAS UNIVERSITARIOS DE FÚTBOL  
SALA**

**Luiz Felipe Souza Moraes**


<https://orcid.org/0009-0002-4359-1464> 


<https://lattes.cnpq.br/2848134451152349> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

lfsm.edf@gmail.com

**Layla Maria Campos Aburachid**


<https://orcid.org/0000-0002-0116-9014> 


<http://lattes.cnpq.br/8307738208768434> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

laylabur@hotmail.com

**Igor Mendes Lima**


<https://orcid.org/0000-0001-9899-2> 


<http://lattes.cnpq.br/4274164735102147> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

igormendesedf@gmail.com

**Schelyne Ribas**

<https://orcid.org/0000-0001-7408-7784> 

<http://lattes.cnpq.br/7097732627026723> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

schelys@hotmail.com

**Resumo**

O presente estudo teve o objetivo de comparar o nível de conhecimento tático declarativo de atletas de futsal de duas equipes com diferentes colocações no ranking final dos Jogos Universitários Brasileiros. Participaram do estudo 33 universitários, de duas equipes com diferentes colocações no ranking final dos Jogos Universitários Brasileiros. Para análise do conhecimento tático declarativo (CTD) foi utilizado o Teste de Conhecimento Tático Declarativo Futsal- TCTD-FS. Os resultados revelaram que a melhor equipe colocada na competição foi a que apresentou nível de CTD superior em relação à pior colocada, sendo esta diferença estatisticamente significativa para todas as variáveis investigadas. Quanto ao índice de dificuldade das cenas, os resultados evidenciaram a dificuldade dos atletas, de ambas as equipes, em justificar sua tomada de decisão na maioria das cenas do instrumento. Conclui-se que, neste estudo, que os atletas melhor colocados apresentaram melhores níveis de CTD.

**Palavras-chave:** Futsal; Conhecimento Tático Declarativo; Cognição.

**Abstract**

The present study aimed to compare the level of declarative tactical knowledge of futsal athletes from two teams with different placements in the final ranking of the Brazilian University Games. Participated in this study 33



university athletes from two final ranked teams of University Brazilian Games. It used the declarative tactical knowledge test for futsal-TCTD-FS. The results showed that the higher ranked team, in the competition had higher CTD compared to the other team with significant differences in all variables investigated. As the difficult indices scenes, the results show that athletes from both teams had difficult to justify their decision-making in most of the scenes. It can be concluded from this study that the best-placed athletes had better levels of CTD.

**Keywords:** Futsal; Declarative Tactical Knowledge; Cognition.

### Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo comparar el nivel de conocimiento táctico declarativo de atletas de fútbol sala de dos equipos con diferentes posiciones en el ranking final de los Juegos Universitarios Brasileños. Participaron del estudio 33 estudiantes universitarios, de dos equipos con diferentes posiciones en el ranking final de los Juegos Universitarios Brasileños. Para analizar el conocimiento táctico declarativo (CTD) se utilizó el Test de Conocimiento Táctico Declarativo de Futsal - TCTD-FS. Los resultados revelaron que el mejor equipo clasificado en la competición fue el que presentó un mayor nivel de CTD respecto al peor clasificado, siendo esta diferencia estadísticamente significativa para todas las variables investigadas. En cuanto al índice de dificultad de la escena, los resultados mostraron la dificultad de los atletas, de ambos equipos, en justificando su toma de decisiones en la mayoría de las escenas del instrumento. En este estudio se llegó a la conclusión de que los atletas mejor situados tenían mejores niveles de CTD.

**Palabras clave:** Fútbol Sala; Conocimiento Táctico Declarativo; Cognición.

## INTRODUÇÃO

É notória a importância do futsal como prática esportiva no contexto brasileiro como esporte educacional, no âmbito do lazer e no alto rendimento (TUBINO, 2011), seja pela massificação de sua prática por diferentes públicos, por sua representatividade ou por intermédio de grandes jogadores brasileiros (SILVA et al., 2011).

Os jogos esportivos coletivos (JEC) se tornaram alvo de muitas investigações no esporte, devido as suas características de imprevisibilidade e contínua tomadas de decisões que estão diretamente atreladas as estratégias adotadas e aos resultados dos jogos (COSTA; REYES, 2015). Ainda, caracterizam-se por constantes de situações de jogo cujo participante deve solucionar os problemas por meio de tomadas de decisões que envolvem conteúdos táticos, relacionando os processos cognitivos e motores (MOREIRA; MATIAS; GRECO, 2013; SILVA et al., 2022).

No contexto esportivo do futsal e demais modalidades de invasão, o conhecimento tático é essencial para o desempenho (SILVA et al., 2023), pois favorece a seleção rápida de informações relevantes que auxiliam os atletas na tomada de decisões (RAAB, 2015; TENENBAUM; FILHO, 2017). Conforme a literatura, existem dois tipos de conhecimentos: o conhecimento tático declarativo (CTD) e o conhecimento tático processual (CTP) (STERNBERG, 2008). Especificamente, o CTD refere-se à capacidade do atleta de declarar (verbalmente e/ou por escrito) “o que fazer”, ou seja, a decisão a ser tomada e justificá-la, por meio de sua percepção (FRENCH; THOMAS, 1987; MCPHERSON, 1994). Neste sentido, a percepção e a





tomada de decisão, processos cognitivos subjacentes ao CTD interferem no resultado de uma partida, tornando seu diagnóstico imprescindível, para auxiliar treinadores na preparação de seus atletas por meio da planificação de exercícios situacionais ou jogos durante o treinamento (ELFERINK-GEMSER et al., 2004).

Nos últimos anos observa-se que as capacidades táticas têm despertado interesse dos pesquisadores como forma de avaliar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem no futebol (IROKAWA et al., 2011; ABURACHID; SILVA; GRECO, 2013; AMÉRICO et al., 2016), voleibol (GIL et al. 2012; MATIAS; GRECO, 2013; MAZZARDO et al. 2018), handebol (LEÃO et al., 2016; AMARAL et al., 2018), tênis (ABURACHID; GRECO; SILVA, 2014; ABURACHID et al., 2018; CORTELA et al., 2020), basquetebol (JIMÉNEZ et al., 2009; PAGÉ; BERNIERA; TREMPPE, 2019; GAMERO et al., 2021) e futsal (SILVA et al., 2014; MACEDO, 2015; DOS SANTOS; MACHADO, 2017; RAMALHO, 2017; RODRIGUES et al., 2017).

Nos estudos previamente citados observam-se resultados inconclusivos sobre quais são as variáveis independentes que determinam baixos e/ou altos níveis de CTD nos atletas. Dentre as variáveis frequentemente citadas verificou-se que os melhores níveis de CDT foram encontrados para os atletas com mais tempo de prática na modalidade (MOREIRA et al., 2014; SANTOS; MACHADO, 2017; IROKAWA et al., 2011), entretanto, em outros estudos estes resultados não foram encontrados (COSTA; MIZAE; REYES, 2015; SILVA et al., 2018; CARÍSSIMO, 2021). Quanto a variável idade, observou-se que os praticantes das categorias mais velhas apresentam melhor conhecimento tático em relação às categorias mais novas (MOREIRA et al., 2014; DOS SANTOS; MACHADO, 2017; IROKAWA et al., 2011), e os melhores colocados em competições são os atletas que apresentam melhor nível de CTD (SILVA et al., 2014; RODRIGUES et al., 2017). Demais estudos reforçam que uma boa planificação de treinamento pode resultar no aumento do conhecimento tático ao ponto de superar longos períodos de prática em qualquer modalidade (MACEDO, 2015; COSTA; MIZAE; REYES, 2015; SILVA et al., 2018; CARÍSSIMO (2021), não corroborando os resultados atribuídos às variáveis independentes como as mais importantes para a aquisição de bons níveis de conhecimento tático.

Considerando a avaliação do CTD uma ação norteadora para o treinamento tático e a escassez de estudos nacionais, com a amostra de universitários na modalidade futsal, justifica-se este estudo cujo objetivo foi comparar o nível de CTD de atletas de futsal de duas equipes com diferentes colocações no ranking final dos Jogos Universitários Brasileiros.





## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Abordagem Metodológica, Aspectos Éticos e Participantes

Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva, tendo como característica principal a exploração das relações existentes entre as variáveis investigadas, porém sem determinar uma relação de causa e efeito entre elas (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). O estudo respeitou as normas estabelecidas pelo CNS e foi aprovado pelo CAAE n.º 57863616.4.0000.5541, parecer nº4.370.902.

Participaram do estudo 33 atletas de futsal (19 anos  $\pm$ 2,3) de nível universitário do sexo masculino, selecionados por conveniência. Os atletas eram de 02 equipes universitárias com diferentes colocações no ranking final dos Jogos Universitários Brasileiros (ano da edição confidencial), sendo G1, o 1º colocado e G2, o 7º colocado na competição. Tal competição foi composta por 19 equipes participantes. Foram utilizados como critérios de inclusão no estudo: (1) ter no mínimo 1 ano de treinamento sistematizado na modalidade; (2) estar regularmente matriculado nas suas respectivas universidades; (3) ter participado da edição dos Jogos Universitários Brasileiros. As características da amostra estão apresentadas na tabela 1.

**Tabela 1** – Caracterização da amostra

Variáveis	G1 (N=16) Md (I-III)	G2 (N=17) Md (I-III)
Idade (anos)	20 (19-23)	19 (17,5-23)
Tempo prática do futsal (anos)	7,5 (3-11)	10 (6-14)
Quantidade de treinos por semana (dias)	5 (5-6)	4 (3-5)
Tempo da sessão de treinamento (horas)	3 (3-3)	3 (2-3)
Participação em competições Municipal (n)	2 (1-3)	3 (2-4)
Participação em competição Estadual (n)	2 (1-3)	2 (1-2)
Participação em competição Nacional (n)	1 (1-2)	1 (0-2)
Posição final no ranking do JUBs	1ª	7ª

**Legenda:** G1= grupo 1; G2= grupo 2; Md (I-III) = mediana, I intervalo interquartilico e III I intervalo interquartilico.

**Fonte:** construção dos autores.

### Instrumento de Medida

Para avaliação do conhecimento tático declarativo (CTD) foi utilizado o Teste de Conhecimento Tático Declarativo para o Futsal (TCTD-FS), validado por Cabral e colaboradores





(2021). O instrumento é composto por 3 cenas teste (que não são computadas na avaliação) e 21 cenas ofensivas reais do jogo de futsal. Cada uma dessas cenas tem duração entre 06 e 10 segundos, após este tempo a cena é congelada por 04 segundos em seguida ocorre a oclusão da imagem e a tela fica na cor preta por um período de 01 minuto e 10 segundos. Neste momento, o participante descreve, na ficha de avaliação, qual seria a melhor opção de jogada para que o lance resulte em gol (tomada de decisão- TD) e em seguida, justifica a sua resposta (percepção-P). Depois do preenchimento do TD e P, para todas as 21 cenas, a ficha de avaliação é corrigida a partir de um gabarito e emite-se um valor numérico para o CTD. Quanto maior o valor alcançado, melhor o nível de conhecimento tático do atleta.

### **Coleta dos dados**

Elaborou-se um formulário na plataforma *Google Forms* (Google Formulários) contendo todas as informações necessárias para a realização do presente estudo (TCLE, TALE, questões demográficas e o TCTD- FS). Após a declaração verbal de que gostariam de participar do estudo, os avaliados e seus responsáveis (quando necessário) acessaram, leram o formulário supracitado e clicaram aceitando as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para maiores de 18 anos) e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para menores de 18 anos). Em seguida, responderam às questões demográficas referentes às informações sobre o tempo de prática na modalidade de futsal, histórico de participações em competições de futsal e histórico de colocações (1º, 2º e 3º colocados) nas competições das quais participaram. Posteriormente, aplicou-se o vídeo que continha o teste TCTD: FS. À medida que o vídeo avançava, os avaliados recebiam todas as informações apresentadas previamente no item instrumento. Antes do início efetivo da avaliação, os avaliados foram submetidos a três cenas teste que serviram para sanar as dúvidas e se familiarizar com as imagens e a como deveriam descrever as respostas. Depois destas etapas concluídas, iniciou-se a aplicação das cenas e as respostas da TD e P do instrumento. Ao final da 21ª cena, o formulário se encerrava, o avaliado recebia uma mensagem de agradecimento e a informação que após a correção do teste ele receberia, em até 30 dias, uma devolutiva com informações sobre o seu desempenho no conhecimento tático.





## Análise dos Dados

Para as análises estatísticas descritivas foram utilizadas mediana e intervalo interquartil, e para as inferenciais empregou-se o teste *Mann-Whitney* e *Wilcoxon* com o nível de significância  $p < 0,05$ . Os dados foram gerados pelo pacote estatístico SPSS for Windows - versão 20.0 (Chicago, EUA). No índice de dificuldade dos itens (IDI), calculou-se a razão entre o número de acertos no item e o número total de avaliados submetidos ao item, conforme a Teoria Clássica do Teste (TCT) (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). O IDI varia de 0 (zero) a 1 (um), em que o extremo inferior indica que ninguém acertou e o extremo superior que todos acertaram por item, e quanto menor a porcentagem de acerto, maior será seu grau de dificuldade.

## RESULTADOS

Ao comparar as variáveis do TCTD-FS (tabela 2) observaram-se maiores medianas para a equipe G1 em relação à equipe G2 para todas as variáveis estudadas.

**Tabela 2** – Comparação entre grupos da tomada decisão, justificativa, CTD

	Tomada Decisão		Justificativa		CTD	
	Md (I-III)	P	Md (I-III)	P	Md (I-III)	p-valor
G1	172,5(161,25-174)	0,007*	70,6(64,8-75,2)	0,021*	242,2(228,4-251,2)	0,011*
G2	159(151,5-171)		55,5(40,7-69,5)		217,5(193,9-237,5)	

Legenda: CTD= Conhecimento Tático Declarativo total: \*  $p < 0,05$ .

Fonte: construção dos autores.

Quanto ao tempo de prática no futsal, independente da equipe de origem, os resultados não apresentaram diferenças estatisticamente significativas para as variáveis estudadas quando comparados praticantes com até 5 anos de prática no futsal e 6 anos acima [tomada Decisão ( $p=0,863$ ), justificativa ( $p=0,516$ ) e CTD - total ( $p=0,674$ )]. Semelhantemente aos resultados supracitados, quando comparada à tomada Decisão ( $p=0,971$ ), justificativa ( $p=0,540$ ) e CTD ( $p=0,746$ ) dos atletas com até 5 participações em competições e 6 competições acima, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas. Ainda, utilizaram-se quartis para classificar os resultados do CTD, e verificou-se que 76% dos atletas do G1 classificaram-se no P75-TD e P75 justificativa acima (P75= 38%; P75 acima= 38%),



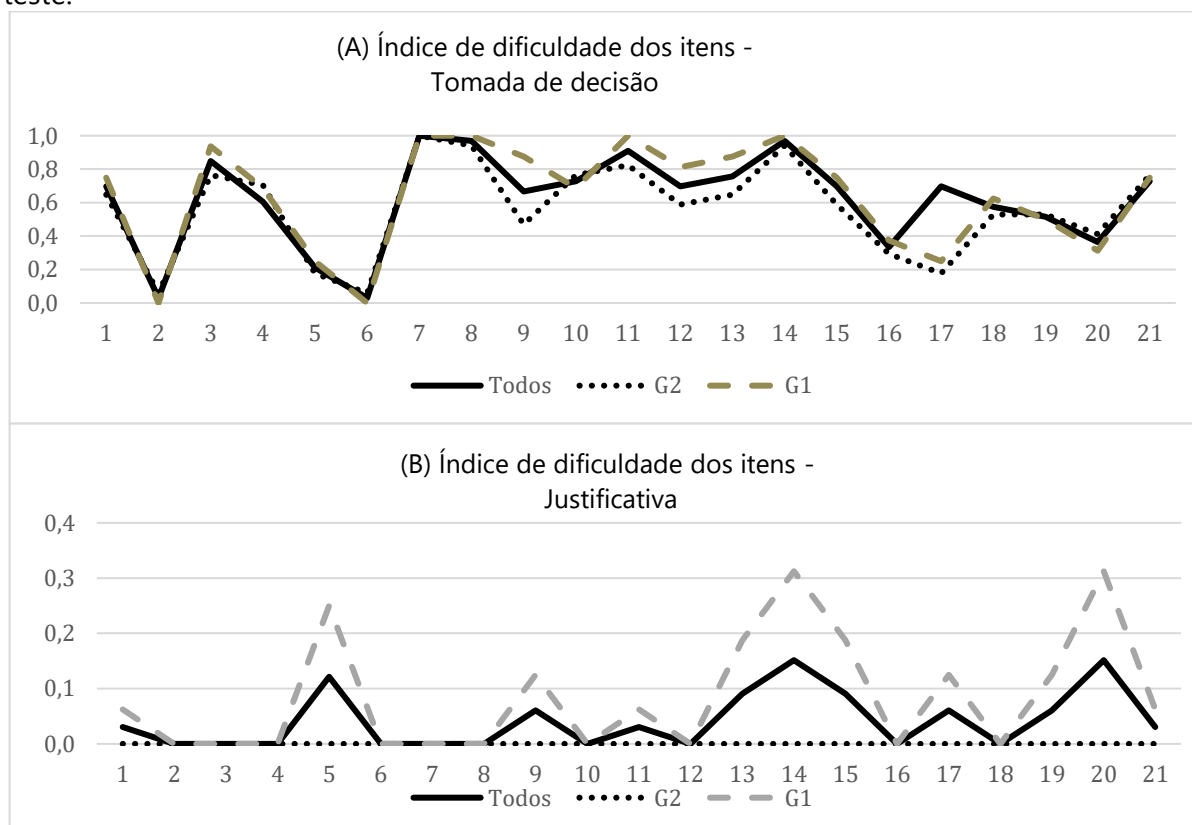


enquanto no G2, 70% dos atletas classificaram-se no P50 TD e P25 justificativa (P50= 29%; P25= 41%).

A figura 1 apresenta o índice de dificuldade dos itens (IDI) por cena do TCTD-FS para as variáveis subjacentes do CTD: tomada de decisão e justificativa.

Para a tomada de decisão (figura 1 - A), os resultados demonstram que as cenas 2, 6 foram as mais difíceis, seguidas das cenas 17 e 20 para as equipes avaliadas. Por outro lado, as cenas 3, 7, 8, 11 e 14 apresentam-se como questões mais fáceis a serem respondidas para ambas as equipes. Quando avaliada as justificativas (figura 1- B) verificou-se que os atletas do G2 apresentaram maior dificuldade na percepção dos sinais relevantes para se chegar mais facilmente ao gol em todas as cenas do teste, o que em muitos casos pode-se inferir que as tomadas de decisões foram respondidas sem conhecimento real da situação de jogo.

**Figura 1** – (A) Índice de dificuldade da tomada de decisão e (B) justificativa das cenas do teste.



**Fonte:** construção dos autores.

Os atletas do G1 apresentaram uma melhor qualidade na percepção dos sinais relevantes em 11 das 21 cenas, e apresentaram melhores escores descritivos em relação à equipe do G2. Apesar das equipes apresentarem bons escores para tomada de decisão, os







mesmos não foram capazes identificar de forma eficiente os sinais relevantes para se chegar a uma boa tomada de decisão na cena.

## DISCUSSÃO

O presente estudo objetivou comparar o nível de conhecimento tático declarativo de atletas de futsal de duas equipes com diferentes colocações no ranking final dos Jogos Universitários Brasileiros. Os resultados encontrados mostram que em todas as variáveis mensuradas (tomada de decisão, justificativa e CTD) o G1, equipe que foi 1ª colocada no ranking da competição, obteve classificação e scores superiores significativos quando comparados ao G2 (0,007\*; 0,021\*; 0,011\* respectivamente) (tabela 2). O tempo de prática e experiência competitiva não se apresentaram como fator interferente no CTD, visto que, para estas variáveis, não foram identificadas diferenças significativas entre as equipes avaliadas.

Na literatura pesquisada, Rodrigues e colaboradores (2017) avaliaram o CTD de universitários praticantes de futsal, por meio do protocolo de Balzano e Oliveira (2013), e os resultados mostraram que as equipes obtiveram escores regulares na avaliação das variáveis investigadas, achados semelhantes aos encontrados no presente estudo para o G2, haja vista as baixas medianas para tomada de decisão, justificativa, CTD e alta frequência nos menores percentis quando utilizada a classificação por quartis.

Para avaliação do CTD nas equipes melhores e pior colocadas em competições, Silva e colaboradores (2014) conduziram o estudo com 59 atletas participantes da Taça Brasil de futsal feminino, por meio do teste TCTD-FS (SOUZA, 2002). Seus resultados reforçam os encontrados no presente estudo quando apresentam níveis elevados de CTD para as equipes melhor colocadas, e a não interferência do tempo de prática e experiência competitiva no alcance de maiores escores no CTD.

Corroborando os resultados encontrados por Rodrigues e colaboradores (2017) e Alves (2017), verifica-se que no presente estudo os participantes do G2 apresentaram uma classificação quanto ao CTD de ruim ou fraca no que se refere ao escore da melhor tomada de decisão e do escore total. Desta forma, se faz importante explicitar que a decisão de cada lance foi correta, porém as quantidades de sinais relevantes identificados foram poucos, segundo a tabela de correção proposta pelo teste, somando poucos pontos, por isso, a classificação ruim ou fraca mesmo com uma decisão correta.





Santos e Machado (2017), evidenciaram que a equipe masculina mais velha (sub-17) e com maior tempo de prática, obteve melhor nível de CTD (classificação=bom) comparadas às categorias mais novas sub-13 e sub-15 (classificação=regular). Irokawa e colaboradores (2011), com atletas masculinos de dois clubes profissionais de futebol da cidade de Belo Horizonte, concluíram que o tempo de prática dos atletas, influencia diretamente no nível de CTD, uma vez que nos resultados encontrados da equipe com o melhor desempenho apresentou a média do tempo de prática superior a outra. Ainda, Moreira e colaboradores (2014), quando compararam o nível de CTD de 26 atletas de futebol do sexo masculino de duas categorias sub-15 e sub-14, também verificaram que os melhores resultados foram alcançados pelos atletas mais velhos e com maior tempo de prática na modalidade. Estes estudos divergem dos achados do presente estudo quando analisado o tempo de prática e maior nível de CTD.

Macedo (2015), comparou o nível de CTD com protocolo próprio de atletas de três categorias (sub-09, sub-11 e sub-13) participantes do principal campeonato de futsal do estado do Rio de Janeiro. O percentual de acerto do teste na categoria sub-09 é menor que nas demais categorias, cerca de 5% em relação a sub-13 e 8% em relação a sub-11. Dentre as categorias mais velhas, a sub-11 obteve melhor resultado frente a sub-13, evidenciando que o tempo de prática não é o único fator para a melhora do CTD, pois não houve correlação entre ambas as variáveis. Da mesma forma, Costa, Mizael e Reyes, (2015), avaliaram o CTD de 59 atletas de futebol do sexo masculino, das categorias sub-15, sub-17, e sub-20, e verificou que o tempo de prática na modalidade não interferiu nos níveis de CTD entre os praticantes, assim como, no estudo de Silva e colaboradores (2018), que avaliaram o CTD e CTP de 40 atletas de futebol masculino, das categorias sub-14 e sub-15 de dois clubes brasileiros de alto nível de rendimento. Quando analisado o CTD no alto nível de rendimento no futebol Caríssimo (2021) observou que os atletas amadores e universitários apresentaram menor tempo de resposta no teste, tomando decisões táticas mais rápidas do que os atletas profissionais e de série B. Esses resultados evidenciam que o nível competitivo e maior tempo de experiência na modalidade não foi um fator interferente na obtenção de melhores resultados no CTD. Todas as pesquisas supracitadas neste parágrafo reforçam os resultados encontrados neste estudo, confirmando que uma boa planificação de treinamento pode resultar em bons níveis de conhecimento tático ao ponto de superar longos períodos de prática na modalidade. SILVA e colaboradores (2018) reforçam que as situações de jogo em treinamentos e competições demandam estruturas do





conhecimento declarativo com vistas à produção de respostas face às situações-problema que o jogo apresenta. Assim, atletas com estruturas de conhecimento declarativo bem desenvolvidas tornam-se mais capazes de interpretar as situações do jogo, identificar os sinais relevantes e conseqüentemente, produzir melhores respostas evidenciadas pelas decisões motoras tomadas durante o jogo (ROCA et al., 2013; DEN HARTIGH, 2018).

Os resultados previamente descritos buscam auxiliar treinadores, atletas e demais profissionais das Ciências do Esporte a refletirem e incorporarem novos processos na avaliação do conhecimento tático, com o auxílio de ferramentas/instrumentos específicos que possibilitem melhor compreensão e desempenho de atletas e treinadores de forma contínua no contexto esportivo. Em função do início do isolamento social, devido à pandemia do covid-19, apresenta-se como limitação a coleta de dados realizada de forma online em vez de presencial (assim como previsto no protocolo original do teste), assim como o número restrito de participantes, do mesmo sexo, de somente duas universidades, devido à dificuldade de contato (telefone/ e-mail) com treinadores e atletas.

## CONCLUSÃO

Os resultados evidenciaram que a maioria dos jogadores universitários investigados apresentaram baixos escores de CTD e dificuldade na descrição da justificativa de suas tomadas de decisões requeridas nas cenas do protocolo de avaliação. Os atletas melhores ranqueados na competição (1º colocado) alcançaram melhores escores na classificação do CTD quando comparados aos atletas do grupo 7º colocado.

Recomenda-se a realização de mais estudos sobre o futsal, com universitários, assim como a necessidade da ampliação amostral para obtenção de maior consistência quanto aos resultados ao nível nacional. Ainda, faz-se necessário proceder com avaliações em outras categorias, sexo, tempo de prática, experiência competitiva, além de explorar quais processos pedagógicos estas equipes são submetidas. Como aplicação prática, parece viável sugerir que o treinador realize avaliações periódicas do CTD na sua equipe, a fim de levantar informações que continuem para o planejamento e a prática de conteúdo específico, corrigindo não somente as deficiências motoras, mas também as cognitivas, dos atletas das suas equipes. Por fim, o presente estudo avança no sentido de investigar praticantes universitários, pois até o momento poucos estudos desta natureza foram conduzidos com este tipo de amostra e modalidade.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABURACHID, Layla Maria Campos e colaboradores. Determination of the tactical athlete level of a high-performance tennis team and subjective assessment of the coach. **Motricidade**, v. 14, n. 2-3, p. 32-39, 2018.

ABURACHID, Layla Maria Campos; GRECO, Pablo Juan; SILVA, Schelyne Ribas. A Influência da prática esportiva sobre o conhecimento tático no tênis. **Revista da educação física**, v. 25, n. 1, p. 15-22, 2014.

ABURACHID, Layla Maria Campos; SILVA, Schelyne Ribas Da; GRECO, Pablo Juan. Nível de conhecimento tático de jogadores e avaliação subjetiva dos treinadores de futebol. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 5, n. 18, p. 322-330, 2013.

AMARAL, Shisley Gonçalves e colaboradores. O conhecimento tático de jogadores de handebol considerando o tempo de prática e a classificação obtida na competição. **Brazilian journal of kinanthropometry and human performance**, v. 20, n. 3, p. 309-317, 2018.

AMÉRICO, Henrique Bueno e colaboradores. Analysis of the tactical behavior in soccer players of different age levels. **Journal of physical education**, v. 27, n. 1, p. e-2710, 2016.

ANDERSON, John R. Acquisition of cognitive skill. **Psychological review**, v. 89, n. 4, p. 369-406, 1982.

BALZANO, Otavio Nogueira; OLIVEIRA, Edilson Medeiros. Proposta de avaliação do nível de conhecimento tático declarativo e tomadas de decisões, dentro das capacidades coletivas de ataque e defesa no Futsal. **EFdeportes**, ano 18, n. 181, 2013.

CABRAL, Fabiola de Araujo e colaboradores. Validação de conteúdo do teste de conhecimento tático declarativo para o futsal. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 43, p. 1-8, 2021.

CAÑADAS, Maria e colaboradores. Las situaciones de juego en el entrenamiento de baloncesto en categorías base. **Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte**, v. 13, n. 45, p. 41-54, 2013.

CARÍSSIMO, João Marcelo Niquini e colaboradores. Conhecimento tático declarativo e o tempo de reconhecimento visual em situações de jogo de jogadores de futebol de diferentes contextos. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 13, n. 56, p. 753-759, 2021.

CORTELA, Caio Corrêa e colaboradores. Conhecimento tático declarativo de treinadores de tênis. **Educación física y ciencia**, v. 22, n. 1, p. e110, 2020.

COSTA, Mizael; REYES, Juan. Nível de conhecimento declarativo dos princípios táticos de jogo por parte de jogadores de futebol nas diferentes categorias. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 7, n. 23, p. 111-127, 2015.





DEN HARTIGH, Ruud J. R. e colaboradores. Differences in game reading between selected and non-selected youth soccer players. **Journal of sports sciences**, v. 36, n. 4, p. 422-428, 2018.

ELFERINK-GEMSER, Marije T. e colaboradores. Development of the tactical skills Inventory for sports. **Perceptual and motor skills**, v. 99, n. 3, p. 883-895, 2004.

FRENCH, Karen E.; THOMAS, Jerry R. The relation off knowledge development to children's basketball performance. **Journal of sport psychology**, v. 9, n. 1, p. 15-32, 1987.

GAMERO, María G e colaboradores. Analysis of declarative and procedural knowledge according to teaching method and experience in school basketball. **Sustainability**, v. 13, n. 11, p. 1-16, 2021.

GIL, Alexander e colaboradores. Analysis of declarative and procedural knowledge in volleyball according to the level of practice and players' age. **Perceptual and motor skills**, v. 115, n. 2, p. 632-644, 2012.

IROKAWA, Guilherme Nozomu de Freitas e colaboradores. Comparação do nível de conhecimento tático declarativo de duas equipes de futebol , relacionado ao tempo de prática do atleta e posição que atua em campo. **EFDeportes.com**, v. 15, n. 154, p. 1-6, 2011.

LEÃO, Iberê Caldas Souza; VIANA, Marcelo Tavares; SOUGEY, Everton Botelho. Nível de conhecimento tático declarativo de jogadores de futebol. **Journal of physical education**, v. 85, n. 1, p. 39-44, 2016.

MACEDO, Thiago Lima. Comparação do conhecimento tático declarativo de jogadores de futsal das categorias de base. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 7, n. 24, p. 141-147, 2015.

MATIAS, Cristino Julio da Silva; GRECO, Pablo Juan. O conhecimento tático declarativo dos levantadores campeões de voleibol. **Motriz**, v. 19, n. 1, p. 185-194, 2013.

MAZZARDO, Tatiane e colaboradores. Conhecimento tático declarativo e avaliação subjetiva do treinador no voleibol. **Revista brasileira ciência e movimento**, v. 26, n. 2, p. 129-135, 2018.

MCPHERSON, Sue L. The development of sport expertise: mapping the tactical domain. **Quest**, v. 46, n. 2, p. 223-240, 1994.

MOREIRA, Pedro Drumond e colaboradores. Conhecimento tático declarativo em jogadores de futebol sub-14 e sub-15. **Kinesis**, v. 32, n. 2, p. 87-99, 2014.

MOREIRA, Valmo José Penna; MATIAS, Cristino Julio da Silva; GRECO, Pablo Juan. A influência dos métodos de ensino-aprendizagem-treinamento no conhecimento tático processual no futsal. **Motriz**, v. 19, n. 1, p. 84-98, 2013.





PAGÉ, Caleb; BERNIER, Pierre Michel; TREMPÉ, Maxime. Using video simulations and virtual reality to improve decision-making skills in basketball. **Journal of sports sciences**, v. 37, n. 21, p. 2403-2410, 2019.

PRAÇA, Gibson Moreira; MORALES, Juan Carlos Perez; GRECO, Pablo Juan. Influência do estatuto posicional no comportamento tático durante jogos reduzidos no futebol: um estudo de caso em atletas sub-17 de elite. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 16, n. S2A, p. 194-206, 2016.

RAAB, Markus. SMART-ER: a situation model of anticipated response consequences in tactical decisions in skill acquisition. Extended and Revised. **Frontiers in psychology**, v. 5, p. 1-5, 2015.

ROCA, André e colaboradores. Perceptual-cognitive skills and their interaction as a function of task constraints in soccer. **Journal of sport and exercise psychology**, v. 35, n. 2, p. 144-155, 2013.

RODIGUES, Marcelo Francisco; COSTA, Giovanna Pereira; MIGUEL, Henrique. Conhecimento tático declarativo no futebol: uma comparação entre atletas masculinos e femininos em diferentes idades. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 12, n. 48, p. 282-288, 2020.

RODRIGUES, Abraham Lincoln de Paula e colaboradores. Avaliação do nível de conhecimento tático declarativo de atletas Universitários de Futsal. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 9, n. 32, p. 77-83, 2017.

SANTOS, Felipe Néo cos; MACHADO, André Accioly Nogueira. O nível de conhecimento tático declarativo de alunos em uma equipe escolar de futsal de Fortaleza. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 9, n. 35, p. 350-360, 2017.

SILVA, Jorge Victor de Oliveira e colaboradores. Declarative and procedural tactical knowledge in soccer: analysis in U-14 and U-15 youth players. **Journal of physical education**, v. 29, n. 1, p. 1-10, 2018.

SILVA, Marcelo Vilhena e colaboradores. Estratégia e tática no futsal: uma análise crítica. **Caderno de educação física e esporte**, v. 10, n. 19, p. 75-84, 2011.

SILVA, Rita; FARIAS, Cláudio; MESQUITA, Isabel. Desafios enfrentados por professores iniciantes e iniciantes na implementação de modelos centrados no aluno: uma revisão sistemática. **Revisão europeia de educação física**, v. 27, n. 4, p. 798-816, 2021.

SILVA, Schelyne Ribas da e colaboradores. Nível de conhecimento tático e perfeccionismo no futsal. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 36, n. 2, supl., p. S774-S788, 2014.

SILVA, William José Bordim e colaboradores. Objective and subjective assessment of declarative tactical knowledge among young female basketball athletes throughout a season. **Journal of physical education and sport**, v. 23, n. 6, p. 1501-1508, 2023.





SOUZA, Pablo Ramon Coelho. **Validação de teste para avaliar a capacidade de tomada de decisão e o conhecimento declarativo em situações de ataque no futsal**. 2002. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Esporte). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2002.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

TENENBAUM, Gershon; FILHO, Edson. Decision-making in sports: a cognitive and neural basis perspective. In: STEIN, John e colaboradores (Eds.). **The curated reference collection in neuroscience and biobehavioral psychology**. Amsterdã, Holanda: Elsevier, 2017.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2012.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

**Dados do primeiro autor:**

Email: lfsm.edf@gmail.com

Endereço: Rua 06, Quadra 04, Casa 123, Bairro Residencial Feliz de Liz, Cuiabá, MT, CEP 78098-778, Brasil.

Recebido em: 04/11/2023

Aprovado em: 18/12/2023

**Como citar este artigo:**

MORAES, Luiz Felipe Souza e colaboradores. Comparação do nível de conhecimento tático declarativo em atletas universitários de futsal. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16592, p. 1-14, 2023.





## **O ENSINO DO FUTSAL ATRAVÉS DE JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

### **TEACHING FUTSAL THROUGH GAMES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION**

### **ENSEÑANZA DEL FUTSAL ATRAVÉS DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR**

**Ubirajara Oliveira**


<https://orcid.org/0000-0001-6249-2475> 


<http://lattes.cnpq.br/3246220229295020> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)

[ubioliveira@gmail.com](mailto:ubioliveira@gmail.com)

**Gustavo Santos Batista**


<https://orcid.org/0009-0000-3803-5848> 


<http://lattes.cnpq.br/6317018577830127> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)

[gustavo.sb200215@gmail.com](mailto:gustavo.sb200215@gmail.com)

**Fernanda Silva dos Santos**

<https://orcid.org/0000-0002-0588-0006> 

<http://lattes.cnpq.br/6343489834198031> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)

[nanda\\_flu@yahoo.com.br](mailto:nanda_flu@yahoo.com.br)

#### **Resumo**

O objetivo do estudo foi propor, descrever e analisar os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do futsal na escola quando o jogo é utilizado como abordagem. A metodologia teve uma proposta de pesquisa-ação em uma escola pública de Vitória ES com alunos do 6º a 9º ano e foi desenvolvida em três etapas: planejamento, implementação e avaliação. A utilização dos jogos para o ensino apresentou resultados positivos, uma vez que analisando todo o processo, foi possível identificar melhoras no nível de jogo em diversos aspectos. As turmas evoluíram de um jogo anárquico a uma sensível melhora na inteligência tática. Ao analisar os procedimentos, foi possível compreender que os jogos podem ser utilizados no meio escolar como uma abordagem para o desenvolvimento do futsal. Além disso, reforçou-se a necessidade de buscar alternativas metodológicas para o ensino do esporte escolar, colaborando assim para o desenvolvimento da cultura esportiva na Educação Física Escolar.

**Palavras-chave:** Futsal; Escola; Metodologia; Cultura Esportiva.

#### **Abstract**

The objective of the study was to propose, describe and analyze the methodological procedures for the development of futsal at school when the game is used as an approach. The methodology had an action research proposal in a public school in Vitória ES with students from the 6th to the 9th year and was developed in three stages: planning, implementation and evaluation. The use of games for teaching showed positive results, since analyzing the entire process, it was possible to identify improvements in the level of play in several aspects. The classes evolved from an anarchic game to a significant improvement in tactical intelligence. By analyzing the procedures, it was possible to understand that games can be used in schools as an approach to the development of futsal. Furthermore, the need to seek methodological alternatives for teaching school sports was reinforced, thus contributing to the development of sports culture in School Physical Education.





**Keywords:** Futsal; School; Methodology; Sports Culture.

### Resumen

El objetivo del estudio fue proponer, describir y analizar los procedimientos metodológicos para el desarrollo del futsal en la escuela cuando se utiliza el juego como enfoque. La metodología tuvo una propuesta de investigación-acción en una escuela pública de la ES Vitória con estudiantes del 6º al 9º año y se desarrolló en tres etapas: planificación, implementación y evaluación. El uso de juegos para la enseñanza mostró resultados positivos, ya que analizando todo el proceso se pudo identificar mejoras en el nivel de juego en varios aspectos. Las clases evolucionaron desde un juego anárquico hasta una mejora significativa en la inteligencia táctica. Al analizar los procedimientos, fue posible comprender que los juegos pueden ser utilizados en las escuelas como un acercamiento al desarrollo del fútbol sala. Además, se reforzó la necesidad de buscar alternativas metodológicas para la enseñanza del deporte escolar, contribuyendo así al desarrollo de la cultura deportiva en la Educación Física Escolar.

**Palabras clave:** Fútbol Sala; Escuela; Metodología; Cultura Deportiva.

## INTRODUÇÃO

A iniciação esportiva no futsal constitui um processo contínuo. Assim sendo, torna-se um desafio ao professor que vai trabalhar essa modalidade na escola, buscar pedagogicamente tratar desse processo que é sistêmico, planejado e estruturado em diferentes estágios e etapas.

O esporte é um fenômeno plural, desenvolvido em diversos contextos, sujeitos e objetivos. Os esportes coletivos são modalidades praticadas nas escolas e muito populares no Brasil, onde existe uma prática sistemática sobre eles. Por isso, a temática da iniciação esportiva se coloca como um desafio a ser mais bem compreendido e sistematizado pelo campo acadêmico da pedagogia do esporte, a fim de contribuir para o desenvolvimento do fenômeno da iniciação esportiva (GRECO, 2012).

Para que a iniciação esportiva aconteça, é preciso lançar mão de um modelo de ensino, uma forma de ensinar o esporte. Para isso é necessário entender a Pedagogia de Esporte, que trata de uma ciência que surgiu a partir do crescente interesse da sociedade pelas práticas esportivas corporais e que busca estudar essas práticas, seus métodos de ensino, sua origem, transformações ao longo do tempo etc. O ensino do esporte será trabalhado de forma inclusiva, proporcionando oportunidades de aprendizagem a todos os níveis de conhecimento da modalidade e propiciando experiências diversas de socialização, treinamento e participação em competições (GRAÇA; MESQUITA, 2007). Ele se apresenta como um laboratório de iniciativas para os estudantes refletirem sobre as formas de ensino-aprendizagem dos esportes da escola. Acredita-se que os resultados obtidos servirão para ampliação das perspectivas pedagógicas do esporte (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009) contribuindo para o desenvolvimento deste campo de estudo.





No desenvolvimento do esporte na iniciação esportiva encontramos o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding – TGfU*) que tem sua origem nos anos finais da década de 60. Ele enfatiza a importância do jogo, da consciência tática e da tomada de decisão em contexto complexo e, por isso, preconiza o desenvolvimento do conhecimento tático dos jogadores/alunos por meio de jogos e de situações de jogo (BUNKER; THORPE, 1986). Esse modelo de ensino se desenvolve no bojo de uma perspectiva construtivista de ensino-aprendizagem e trata o jogador como centro do processo, cujas interações nos jogos e nas situações de jogo não desconsideram a importância dos aspectos técnicos, uma vez que o foco está no desenvolvimento de habilidades para jogar e para responder bem a diferentes situações nos jogos como apontado no estudo de (AQUINO; MENEZES, 2022).

O modelo prioriza o desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, ao ensino de técnicas isoladas, buscando estimular uma compreensão tática do jogo por parte dos praticantes. Dessa forma o jogo passa a ser um local de resolução de problemas, ao invés de um momento de aplicação técnica. Esta ideia é concretizada através do arranjo de formas de jogo apropriadas ao nível de compreensão e de capacidade de intervenção dos alunos no jogo. A adaptação destas formas de jogo conforme Graça e Mesquita (2007), faz-se por referência a quatro princípios pedagógicos: a seleção do tipo de jogo; a modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas representativas das formas do jogo institucional); a modificação por exagero (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo); o ajustamento da complexidade tática (mudanças que estimulem variações táticas a partir do próprio repertório motor que os alunos já possuem, buscando enfrentar os problemas encontrados no jogo).

O jogo, objetivado numa forma modificada se torna a referência central para processo de aprendizagem, é ele que dá coerência a tudo quanto se faz de produtivo na aula. O foco didático incidiria sucessiva e ciclicamente sobre a apreciação dos aspectos constituintes do jogo; sobre a tomada de consciência dos princípios táticos do jogo; sobre a tomada de decisão do que fazer e como fazer nas diferentes situações de jogo; sobre a exercitação das habilidades necessárias à melhoria da performance no jogo; e, finalmente, sobre a integração dos aspectos técnicos e táticos necessários à melhoria da performance no jogo (GRAÇA; MESQUITA, 2007). A seleção do tipo de jogo consiste nos pressupostos de que o jogo selecionado deve oferecer uma multiplicidade de experiências que possibilitem mostrar





similaridades e diferenças entre jogos semelhantes e distintos, respectivamente (BUNKER; THORPE, 1986).

Uma proposta de agrupamento refere-se à classificação enquanto suas referências estruturais e funcionais nos jogos de invasão (como o handebol, futsal, basquetebol). Portanto, é possível apontar uma lógica de ação comum a tipos de jogos. Por exemplo, os princípios operacionais de ataque na conservação da posse de bola, progressão a quadra adversária, finalização à meta e defesa na recuperação da posse de bola, proteção da quadra contra o avanço adversário, e defesa do alvo se assemelham. Além disso, as modalidades mencionadas apresentam referências estruturais ou constantes/invariantes como alvos, bola, terreno de jogo companheiros e adversários. Os princípios operacionais juntamente, as constantes/invariantes e as regras de ação seriam as referências norteadoras das ações táticas no jogo, que permitem a interação do conhecimento e aprendizagem entre diferentes tipos de jogos, denominado por Bayer (1994). O objetivo deste estudo foi propor, descrever e analisar os procedimentos metodológicos para a iniciação do futsal na escola.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Abordagem Metodológica, Contexto da Pesquisa e Participantes

A metodologia teve uma proposta qualitativa de pesquisa-ação, que segundo Tripp (2005) a pesquisa-ação como uma das muitas diferentes formas de investigação-ação, a qual é por ele sucintamente definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática.

A pesquisa foi desenvolvida na EMEF “Professor Vercenílio da Silva Pascoal”, pertencente à Rede Municipal de Ensino do Município de Vitória/ES, situada no bairro Joana D’arc. A escola atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e EJA, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, totalizando 490 estudantes. No turno matutino, a escola possui 9 turmas de 1º a 9º ano do Ensino Fundamental, sendo uma turma de cada série, totalizando 224 estudantes. O estudo foi realizado com as turmas do 6º ao 9º ano no turno matutino, nos anos de 2022 e 2023, totalizando 102 alunos, sendo desenvolvido uma vez por semana nas aulas de Educação Física. As aulas eram lecionadas pela professora Mestra Fernanda Silva dos Santos, 42 anos, Licenciada Plena em Educação Física pela Universidade





Federal do Espírito Santo no ano de 2007. Ela possui 14 anos de experiência na docência do Ensino Fundamental, sendo 12 anos na escola de pesquisa.

O esporte definido para o desenvolvimento do projeto foi o futsal. A proposta da pesquisa foi aprovada em 07/10/2022 junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFES, sob o CAAE: 60821922.3.0000.5542. O estudo foi conduzido conforme os preceitos éticos da pesquisa científica, tendo sido realizado com o consentimento dos participantes.

### **Técnica e Instrumento de Coleta de Dados**

Como estratégia inicial foi proposta a professora sugestões para intervenções nas aulas para o desenvolvimento do futsal, utilizando o modelo de ensino do TGfU (*Teaching games for understanding*) ajustando às dinâmicas das aulas e as peculiaridades dos alunos e/ou turmas nas dinâmicas planejadas. Uma vez que era a professora da turma que coordenava as aulas com os alunos, enquanto os pesquisadores utilizavam um diário de campo para registro das suas observações, apontamentos, situações, além de fazer registros fotográficos e videográficos das aulas. Ao final do projeto, foi utilizado um questionário para avaliar o processo.

Inicialmente para etapa de planejamento foi aplicado um questionário investigativo com perguntas abertas para todas as turmas com a finalidade de diagnosticar a relação da turma com os esportes e com as aulas de Educação Física. As perguntas presentes no questionário foram: 1. Você gosta dos esportes na aula de Educação Física? 2. Quais são os que você mais gosta? 3. Gostaria de praticar outros esportes diferentes? Quais? 4. Na aula de Educação Física você tem vivenciado outros jogos? Quais? 5. Tem algum que você mais gosta? 6. Você costuma praticar jogos que você sugere na aula?

Foi neste momento que surgiu o futsal como esporte escolhido. Ainda nesta etapa foram realizados apenas jogos de futsal tradicional, com o objetivo de identificar os conhecimentos do jogo e suas regras básicas.

Na etapa de implementação foram resgatados jogos da cultura popular juntamente com jogos condicionados e situacionais que possuíam uma lógica interna de aproximação com o jogo esportivo escolhido. Ela teve início no mês de setembro de 2022 e terminou em maio de 2023.

A etapa de avaliação da pesquisa foi através das partidas de futsal nos jogos interclasse na escola e na UFES, e da aplicação de um questionário produzido pelos autores





para resgatar as impressões e sugestões dos alunos sobre a experiência. As perguntas: 1. O que vocês acharam dos jogos propostos para o futsal? 2. Vocês conseguiram jogar mais e participar melhor nos jogos? Tiveram alguma dificuldade? 3. As regras foram discutidas e modificadas para a tornar o jogo melhor? 4. Com foi a participação das meninas em relação ao futsal e o comportamento dos meninos? 5. Tem alguma sugestão de atividades para o ensino do futsal? 6. Vocês acham que poderíamos utilizar os jogos para ensinar outros esportes?

### Análise de Dados

O ciclo da pesquisa-ação tem uma sequência de três fases de ação nos dois diferentes campos da prática e da investigação sobre a prática. O quadro a seguir, torna claros dois outros aspectos. Primeiro, mostra que, embora a sequência básica permaneça a mesma em ambos os campos, ocorrerão neles ações diferentes. Segundo, também torna explícito que se deve planejar tanto para a mudança na prática quanto para a avaliação dos efeitos da mudança na prática. Isso é importante na pesquisa-ação, porque o planejamento de como avaliar os efeitos da mudança na prática é em geral muito mais rigoroso do que em muitos outros tipos de investigação-ação (TRIPP 2005).

**Quadro 1** – Representação do ciclo da Pesquisa

Sequência da Ação	Ação realizada no campo	
	Prática	Investigação
Planejamento	De uma mudança na prática	Da avaliação de resultados
Implementação	Da mudança na prática	Da produção de dados
Avaliação		a) Da mudança da prática e b) Do processo de investigação ação

**Fonte:** Tripp (2005)

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise dos questionários respondidos, percebemos que 90% dos alunos gostam de esportes; dentre esses, os de maior predileção foram o voleibol com 72%, o handebol com 65%, o futsal com 89% e o basquete com 80%. Apenas 10% dos alunos/as não gostariam de praticar nenhum esporte diferente. No que se refere a vivência e gosto pelos jogos, o futsal e o handebol mantiveram suas porcentagens. Sobre sugerir jogos nas aulas,





95% dos estudantes responderam que geralmente o realizam. Através do questionário, foi possível identificar que os alunos tinham interesse pela prática do futsal, o que vai ao encontro do objetivo de estudo da pesquisa e se alinha com o conteúdo programático planejado pela professora.

Através das aulas diagnósticas na Etapa de Planejamento foram realizadas apenas jogos de futsal tradicional, sendo possível observar que os meninos, na sua maioria, apresentavam intimidade com a bola, realizando movimentos técnicos como dribles, fintas, cabeceio e domínio além de já possuírem um conhecimento básico das regras do esporte. No entanto, não estavam muito habituados em jogar coletivamente, traçar estratégias de jogo (como formação tática, administração de espaço, organização de passes entre outras). Por outro lado, as meninas apresentavam dificuldades no trato com bola, com as regras do esporte, o posicionamento na quadra muitas vezes era estático ou de pouca movimentação, além do fato de que não recebiam muitos passes e quando recebiam, não conseguiam dominar a bola, o que acabava desestimulando sua participação do jogo. Sendo assim, o jogo de futsal das turmas fluía com uma característica de Jogo Anárquico, o qual era marcado por um excesso de jogadas individuais, cuja tentativa era de “resolver o jogo sozinho” uma vez que não apresentavam domínio sobre a necessidade coletiva do jogo.

O primeiro momento do estudo foi organizado para fazer um diagnóstico da prática do futsal pelos alunos para entender o nível de prática e entendimento do futsal.

Garganta (1998a) alerta sobre a importância do conhecimento técnico e tático no ensino dos esportes coletivos, uma vez que para resolver determinada situação dentro do jogo, os jogadores recorrem a ações caracterizadas pela natureza do confronto, no sentido de executar a resposta motora (técnica) dentro de um contexto de conhecimento do jogo (tática). Dessa forma, foi possível concluir que essa característica de “jogo individualizado” observada nas partidas, acontecia justamente por haver um descompasso entre técnica e tática, no qual a técnica estava presente na relação aluno-bola, fornecendo ao estudante mais recurso individual para a resolução de jogadas e pouca noção de coletividade na construção dela.

O reconhecimento é uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos. Paralelamente a projetar e implementar a mudança para melhora da prática, o reconhecimento segue exatamente o mesmo ciclo da pesquisa-ação, planejando como monitorar e avaliar a situação atual, fazendo





isso e, a seguir, interpretando e avaliando os resultados a fim de planejar uma mudança adequada da prática no primeiro ciclo de pesquisa-ação de melhora (TRIPP, 2005).

Com o início da etapa de implementação, foram realizadas, as primeiras intervenções por meio dos jogos. Foi desenvolvido o pique bandeira original, apresentando e/ou resgatando o jogo da cultura popular, uma vez que baseado no TGfU (BUNKER e THORPE, 1986) representa o primeiro princípio pedagógico do modelo, que é a apresentação do jogo. Nestes jogos foram observadas facilidades em sua dinâmica durante as primeiras rodadas, ao ser ampliado para os fut-bandeira I e II (o pique bandeira com elementos do futebol), apareceram algumas dificuldades que são relacionadas ao segundo princípio pedagógico do modelo, que é a modificação do jogo por representação.

A medida que os alunos jogavam, o entendimento deles para com o jogo era aprimorado, dessa forma, ainda na primeira aula de desenvolvimento do fut-bandeira I e II, foi possível identificar que alguns alunos do 8º ano desenvolveram estratégias para superar as dificuldades encontradas durante o jogo, como por exemplo, realizar a travessia para a área do goleiro da outra equipe, com 3 alunos de forma simultânea na tentativa de confundir os pegadores para concluir pelo menos uma das travessias com êxito. Algumas turmas como o 7º ano e 9º ano, encontraram mais dificuldades para realizar o jogo, já que não definiram táticas para realização da travessia, jogando o fut-bandeira I e II em equipe, mas de forma individualizada.

As meninas, durante ambos os jogos, demonstraram interesse em participar da dinâmica, no entanto, era possível perceber que as dificuldades com os movimentos como condução de bola existiam e as desestimularam a buscar papéis ativos durante as partidas, fazendo com que muitas delas ficassem apenas em ser pegadoras, impedindo os demais adversários a atravessarem. A cada intervenção tínhamos um "time out", uma parada para identificar e ajustar as possíveis modificações sugeridas pelos alunos e professora. Tripp (2005) reforça que a natureza interativa do processo de investigação-ação talvez seja sua característica isolada mais distinta e fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte.

Dando sequência ao planejamento foi desenvolvido o jogo futebol numerado (1x1, 2x2) que caracteriza o terceiro princípio do modelo, que é a modificação por exagero (modificações no número de jogadores e nos espaços). Essa dinâmica visou o enfrentamento 1x1 e 2x2, sendo rapidamente entendida por todas as turmas, uma vez que a professora identificou que seria necessário antes de deslocar a turma para a quadra da escola, explicar





como seria a dinâmica do dia, ainda em sala de aula. Analisando o desenvolvimento do jogo com a turma, foi possível identificar que para os confrontos 1x1 o domínio dos fundamentos do futsal acabava sendo determinante para definir o vencedor, no entanto para os confrontos 2x2, a boa sinergia da dupla se mostrava um fator importante, já que através da troca de passes e movimentação era possível ampliar o espaço de jogo e deslocar a marcação adversária.

O futebol numerado também foi pensado com o objetivo de dar às meninas um ambiente mais confortável de jogo, já que elas apenas se enfrentavam, colaborando para que fossem feitas observações a respeito de como elas se comportavam em uma dinâmica de disputa com alguém parecido. O esporte dentro da Educação Física, é um espaço legitimador dessa separação ao ser reconhecido como masculino e ligado a um ritual de confirmação da virilidade. Nele, a separação é institucionalizada e socialmente legitimada pelos discursos que afirmam a ausência de habilidades das meninas. Nesse sentido, o esporte tem papel fundamental na economia de controle dos corpos, porque contribui para o estabelecimento de espaços e práticas sociais diferenciadas (MARTINS; SILVA, 2020).

Os professores/treinadores podem manipular algumas restrições da tarefa com o objetivo de enfatizar determinados conteúdos, ajustados às dinâmicas intrínsecas dos jogadores/alunos, o que se constitui como cerne do terceiro princípio, a modificação-exagero (LIGHT, 2003; PEARSON; WEBB, 2008). A conclusão a que chegamos foi de que elas demonstravam mais ânimo e vontade de participar, quando jogavam com pessoas como elas e/ou de semelhantes habilidades técnicas.

Finalizando a etapa de implementação, realizamos um jogo adaptado do futebol Gaélico, modalidade esportiva irlandesa. Seguindo a ideia central do modelo TGfU, foram utilizados os princípios pedagógicos incorporando o jogo de maneira mais efetiva. O princípio pedagógico da complexidade tática pressupõe que jogos com menor complexidade devem ser o ponto inicial para a aprendizagem de diferentes categorias de jogos para, então, progredir-se a complexidades cada vez maiores. Dessa maneira, há ajustes para a criação de problemas táticos às características dos jogadores/alunos, aumentada gradativamente em função do nível de experiência e de compreensão desses. Para isso, é importante conhecer algumas características dos diferentes níveis de desempenho (GARGANTA, 1998b; GARGANTA et al., 2015).

Os alunos apresentaram muita dificuldade de entender e realizar o jogo, mesmo com a explicação da professora em sala, o que é plausível visto que se trata de uma dinâmica







com características muito únicas e diferentes do futebol convencional. A principal dificuldade encontrada foi a de finalizar para o gol, por causa da altura da bola ser diferente de um chute normal, o que levou os alunos a adaptarem a forma de chutar. Para Graça e Mesquita (2007), no TGFU o jogo deixa de ser visto como um tempo/espaço de aprendizagem técnica e passa a ser percebido como tempo/espaço de resolução de problemas." Com isso pudemos atender a contextualização do jogo que se mostrou necessária para uma aprendizagem mais completa no ambiente escolar. É importante salientar que a resoluções de problemas, a ludicidade, o desafio e imprevisibilidade são preponderantes para o processo.

As meninas e meninos ficaram mais próximos em nível técnico durante o futebol Gaélico, isso ocorreu devido ao fato de que se trata de uma dinâmica de jogo diferente e de pouco conhecimento de ambos, equiparando os saberes durante a realização da prática. No entanto, as queixas dos alunos eram de que essa forma de jogar era "estranha", o que explicita o desconforto deles diante de um conteúdo que eles não possuem tanta afinidade, diferentemente dos jogos de futsal desenvolvidos na Etapa de Planejamento.

Através das atividades realizadas durante a etapa de implementação, foi possível observar que os alunos começaram a pensar de forma mais estratégica e coletiva visando superar os desafios que surgiam ao longo das práticas. Por se tratar de atividades que, mesmo estando próximas dos movimentos do futsal, apresentavam uma estrutura diferente de uma partida do esporte, acabava por instigar os alunos a pensarem em estratégias que não pensariam se estivessem diante de um jogo tradicional, a fim de enfatizar a importância de os alunos pensarem nas resoluções das dificuldades encontradas durante a realização dos jogos (GARGANTA,1998a).

As atividades realizadas nessa etapa se alinham com os objetivos traçados pela professora da escola no plano de ensino das turmas, tendo em vista que os permitem vivenciar outras possibilidades de jogar e brincar, considerando os diferentes elementos existentes na comunidade (uso do espaço, regras, coletividade, habilidades corporais básicas) além de os apresentarem a diferentes tipos de esportes, entendendo-os como expressão da cultura humana (individuais, coletivos, de lazer, de quadra, de campo, de rua ou outros).

Retomamos as intervenções na escola em 2023, com o início do ano letivo, dando sequência a etapa de implementação, cujo desenvolvimento ocorreu por meio dos jogos 4x4, 5x5 e 6x6, jogos situacionais à dinâmica do futsal, com o número de jogadores, espaço e tempo modificados. Durante o desenvolvimento dos jogos foi possível observar que a turma do 8º





ano (que era o 7º ano em 2022), apresentou uma comunicação muito efetiva e organizada, dotada de pedidos de passe, orientações sobre marcadores etc., apesar de não conseguirem desenvolver coletivamente muitas jogadas. As demais turmas apresentavam uma comunicação mais simples e em menor frequência.

Os jogos 4x4 foram os que os alunos apresentaram mais desenvolvimento coletivo para as jogadas, uma vez que a quantidade menor de alunos colaborava para que eles se vissem e se escutassem mais facilmente. As meninas durante toda a etapa precisavam de muito estímulo para participarem das atividades, uma vez que a semelhança dos jogos desenvolvidos com o futsal institucionalizado, as colocavam em constante desconforto. O compromisso no ato de jogar liga-se a operacionalização de princípios de ordem defensiva e ofensiva em meio um ambiente complexo.

Essa dinâmica não linear leva os jogadores a constantemente ter que resolver problemas, nos quais o reconhecimento das soluções, muitas vezes não parte da teoria inicial, mas das diversas relações contextuais que decorrem do conflito entre referências estruturais e funcionais (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013). Portanto vemos que não necessariamente precisa negar o jogo de futsal 5x5 para iniciantes do futsal, mas podemos manipular esse jogo oficial para atender as necessidades básicas dos aprendizes. E, por fim, os jogos reduzidos também se mostraram uma boa abordagem para o ensino do futsal no ambiente escolar, Greco (2012) cita os jogos funcionais que seriam os jogos reduzidos de 1x1, 2x2, 3x3, 4x4 como forma de aprendizagem para o ensino do futsal. Segundo ele, esses jogos funcionais desenvolvem capacidades cognitivas como: percepção, tomada de decisão e antecipação, além de aprendizagem funcionais como dribles, passes, condução, atacar e defender.

Durante essa etapa o jogo das meninas acontecia de forma separada dos meninos, como forma de colocá-las em um ambiente mais confortável foi uma estratégia adotada pela professora visando o desenvolvimento da qualidade de jogo das meninas. Essa estratégia tornou o jogo mais fluido, por mais que não resolvesse todos os problemas encontrados para a realização da prática, como por exemplo, as dificuldades que por vezes tornava tarefas como dominar a bola e chutar para o gol, mais difíceis e desestimulantes eram mais bem organizadas e respeitadas. Ainda segundo Martins e Silva (2020), por mais que institucionalmente já se reconheça que meninas e meninos devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem, o currículo vivido tem sido repleto de experiências contraditórias e ambíguas. As ações são resultantes do conflito de objetivos opostos com a finalidade de conseguir gerir situações de





proveito próprio, cuja frequência, ordem cronológica e complexidade não podem ser determinadas antecipadamente, características, além da condição decisória dos jogadores (autonomia), variabilidade das ações, rapidez das decisões táticas e das ações motoras em um movimento ininterrupto de relações recíprocas de comunicação (companheiros e oponentes) em função de um objetivo comum, faz do jogo um sistema complexo (GALATTI et al., 2014).

A compreensão da lógica interna do jogo pelo jogador pode ampliar sua capacidade de assimilar e os problemas a serem resolvidos por meio da transferência de comportamentos táticos (BAYER, 1994; GALATTI; PAES, 2007; MENEZES; MARQUES; NUNOMURA, 2014). Assim sendo, a adaptação das regras dos jogos permite o acesso dos jogadores aos conteúdos propostos (GALATTI et al., 2008), a adequação às suas características (como idade e experiência motora), e a compreensão que possuem do jogo (MENEZES; MARQUES; NUNOMURA, 2014). Os autores supracitados defendem o desenvolvimento de jogos que estão alinhados com as situações de jogo, e partem de um contexto estratégico-tático dos esportes coletivos em consonância com a exigência técnica, para lidar com as dificuldades de iniciação no esporte, mais precisamente o futsal.

O mesmo pode ser observado com os jogos desenvolvidos na sequência da Etapa de Implementação por exemplo, tendo em vista que os jogos 4x4 e 6x6 retrataram situações adversas de jogo, visando estimular os participantes a superarem dificuldades de sair da marcação, ocupar espaço de jogo, se posicionar para receber passes, observar a localização dos companheiros de equipe entre outras, através da elaboração de estratégias, o que colabora para o entendimento do jogo por parte dos alunos.

Aquino e Menezes (2022) reforçam em ensaio teórico que partir dos diversos estudos apresentados, o jogo possui suas inter-relações: regras; jogadores/alunos; condições externas e esquema motrizes (SCAGLIA, 2011; 2017). Entende-se que os alunos e seus esquemas motrizes compõem os meios comuns aos Jogos Esportivos Coletivos (JCE) do qual pertence o futsal, representando a tendência integrativa das unidades complexas. Já as regras e as condições externas garantem as particularidades que diferenciam os JCE entre si e estabelecem a tendência auto afirmativa do sistema (SCAGLIA, 2011).

Scaglia (2017) defende que todo jogo precisa ser desafiador, gerar desequilíbrio por meio da imprevisibilidade e satisfazer um desejo dos alunos. O ambiente de aprendizagem perpassa pela identificação das possibilidades e potencialidades funcionais do jogo que





podem e devem ser intencionalmente gerenciadas pelo professor, além de requerer sua sensibilidade pedagógica durante o processo.

Na etapa de avaliação da pesquisa propusemos os Jogos Interclasse, na escola e na Universidade Federal do Espírito Santo. O evento foi realizado apenas com o futsal, fato que possibilitou que fosse feita uma análise a respeito do nível de jogo apresentado pelas turmas, após as intervenções feitas por meio dos jogos lúdicos. Através das partidas disputadas nos Jogos Interclasse, foi possível observar como as turmas se comunicavam mais dentro de jogo, fazendo pedidos de passe, orientações de posicionamento e alertando sobre a posição dos marcadores adversários. A habilidade técnica de alguns alunos, sobretudo os que tiveram o primeiro contato com o futsal durante as aulas diagnósticas (desenvolvidas na Etapa de Planejamento) apresentou um leve aprimoramento e a postura de jogo desses alunos era condizente com a de quem já estava habituado com as dinâmicas do esporte, não se intimidando durante a tentativa de executar as jogadas e principalmente, buscando realizar as jogadas ao invés de se posicionarem quase estaticamente aos arredores do campo.

A organização tática das turmas também apresentou uma leve melhora, uma vez que os alunos definiam, em consenso, quem ficaria responsável por cada posição e tentavam combinar a realização de jogadas ensaiadas e tabelas de passe, muito diferente do jogo individualizado apresentado pelas turmas nas aulas diagnósticas. Apesar de apresentarem melhoria em diversas características de jogo, ainda ocorriam momentos de jogo anárquico, períodos de jogo sem comunicação, desorganização tática ou tentativa de jogar sozinho, no entanto esses momentos aconteciam com uma frequência menor em comparação com os observados na Etapa Planejamento.

O jogo das meninas apresentava uma desorganização tática e pouco recurso técnico, no entanto elas buscavam realizar as jogadas com uma participação mais envolvida no jogo. Em estudo realizado por Souza Junior e Ramos (2021) mostraram que as alunas mais participativas conseguiram ter um avanço maior nos saberes procedimentais e atitudinais, enquanto a maioria não conseguiu romper com as barreiras impostas pelo sexismo estrutural e pela violência simbólica, que continuaram a desmotivá-las a uma participação mais efetiva. Contudo, houve uma participação efetiva de boa parte das meninas nas atividades propostas, principalmente considerando-se que o futsal era encarado por elas como uma modalidade “predominantemente masculina”, e cuja prática nos horários livres na escola pesquisada sempre foi dominada pelos meninos.





A partir desse estudo, podemos concluir que o TGfU tem potencial para auxiliar os(as) professores(as) de Educação Física no ensino do esporte na escola, tratando de forma inclusiva esse importante conteúdo da disciplina, sobretudo quando aliados a uma estratégia pedagógica como a roda de conversa dentro de um processo coeducativo.

A Etapa de Avaliação se alinha com o plano de ensino e com o conteúdo programático estipulado pela professora da escola, uma vez que envolve a vivência da prática do futsal visando a participação das atividades de forma cooperativa, e na resolução de situações de tomada de decisão. Após a análise dos Jogos Interclasse, é possível compreender que os jogos desenvolvidos durante as etapas anteriores, foram apropriados pelos alunos para se formar uma compreensão em torno do esporte, através dos jogos eles tiveram contato com elementos da prática futsal e comparando com o período precedente às intervenções, referente a Etapa de Planejamento, com o período da Etapa de Avaliação, é possível traçar uma mudança positiva de comportamento e nível de jogo.

Segundo Santos Júnior, Furtado e Borges (2022), o jogo tem papel fundamental na introdução do estudante no processo de ensino-vivência-aprendizagem socioesportiva, sendo também responsável por conectar seus aspectos técnico-táticos com os do futsal, por mais que muitas vezes o jogo apresente aspectos diferentes do esporte.

Ao final do período de atividades práticas, foi aplicado pela professora da escola, outro questionário de caráter avaliativo com a finalidade de receber um retorno dos alunos sobre suas percepções ao longo das aulas práticas. Analisando as respostas dos alunos nesse questionário, percebemos que a utilização dos jogos no ensino do esporte tem relevância pedagógica, pois oferece a possibilidade de os alunos optarem pela prática de maneira prazerosa.

O projeto desenvolvido na escola teve uma boa repercussão entre os estudantes participantes. O entusiasmo dos alunos durante a realização das atividades foi notório e um fator de estímulo para aqueles mais tímidos ou que não se consideravam aptos para a execução das atividades.

Tal pesquisa ocorreu em consonância com os objetivos propostos pela unidade de ensino, sendo importante de ser trabalhada no âmbito escolar, uma vez que estimula o estudante a pensar sobre cada movimento para poder jogar, sem se preocupar em fazer gestos corretos, mas sim em resolver os objetivos propostos da melhor forma possível. A liberdade existente no jogo, desafia o estudante a jogar livre e despreocupado com padrões e modelos





predefinidos, realizando seu jogo de maneira divertida, consciente e autônoma, a fim de buscar o objetivo proposto dentro de sua capacidade e limitação.

Após algumas observações e avaliações realizadas com os estudantes durante o projeto desenvolvido, foi possível elencar alguns fatores importantes, tais como a organização dos alunos para o desenvolvimento das atividades por meio da discussão de regras; a participação de todos, mesmo aqueles resistentes de início; a percepção da importância de se atuar em equipe, de se ter o outro como aliado para o êxito dos objetivos propostos; a maior integração e interesse das meninas na prática esportiva; a diminuição do preconceito quanto ao futebol feminino por parte dos meninos; a melhora nos movimentos específicos do futsal; e a superação de algumas limitações pessoais relacionadas a esses movimentos.

Acredito que uma possibilidade para avançarmos neste processo de aprendizado através dos jogos, seria estimular os estudantes a refletirem e sugerirem novas formas de progressões dos jogos lúdicos para o esporte tradicional, provocando-os a pensarem no desenvolvimento do esporte, nas dinâmicas utilizadas e nos objetivos a serem alcançados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto desenvolvido na escola teve uma boa repercussão entre os estudantes participantes. O entusiasmo dos alunos durante a realização das atividades foi notório e um fator de estímulo para aqueles mais tímidos ou que não se consideravam aptos para a execução das atividades. Tal pesquisa ocorreu em consonância com as diretrizes pedagógicas estabelecidas pela unidade de ensino e plano de ensino proposto.

Analisando todo o processo desde a Etapa de Planejamento até a Etapa de Avaliação, foi possível identificar melhora no nível de jogo do esporte em diversos aspectos. As turmas se apropriaram dos jogos, evoluindo de um jogo majoritariamente anárquico e sem organização tática, para um jogo que se podia observar momentos de jogadas coletivas e de estratégias definidas pelas equipes para superar as dificuldades encontradas no contexto dos jogos. A baixa frequência de aulas semanais de Educação Física foi um dos problemas encontrados durante a pesquisa, uma vez que a organização do horário escolar previa apenas duas aulas semanais, essa dinâmica escolar fazia com que houvesse um espaço de tempo muito grande entre uma aula e outra, com a mesma turma, o que dificultava trabalhar jogos mais complexos e com mais modificações, tendo em vista que em toda aula era preciso ser feita uma recapitulação minuciosa da aula passada a respeito de regras do jogo, número de





jogadores, tempo de jogo entre outras, já que muito tempo havia se passado e os alunos já não lembraram com precisão.

Por fim, o período de duração das intervenções se mostrou curto, uma vez que poderiam ser trabalhados ainda mais jogos com diferentes objetivos, a fim de estimular as capacidades técnico-táticas dos alunos, sobretudo das meninas que apresentaram mais dificuldade com a realização das práticas durante as intervenções, em maior constância e intensidade, podendo assim ocasionar em melhores resultados. Sendo um dos objetivos dessa pesquisa, analisar os procedimentos metodológicos utilizados na iniciação esportiva do futsal, é possível através desse estudo compreender que os jogos podem ser utilizados no meio escolar como abordagem para o desenvolvimento do futsal a fim de buscar mais alternativas para o ensino do esporte na escola, colaborando assim para o desenvolvimento da Educação Física escolar e da Cultura Esportiva e ainda sugerindo novos estudos na temática abordada reforçando sua relevância científica e social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Rodrigo Leal de Queiroz Thomaz de; MENEZES, Rafael Pombo. Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão: um ensaio teórico. **Conexões**, v. 20, p. 1-31, 2022.

BAYER, Claude. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa, Portugal: Dinalivros, 1994.

BUNKER, David; THORPE, Rod. **The curriculum model**. In: THORPE, Rod; BUNKER, David (Eds.). *Rethinking games teaching*. Loughborough, England: University of Technology, 1986.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, v. 6, ed. esp., p. 397-408, 2008.

GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e a aplicação das teorias acerca dos jogos esportivos coletivos em escolas de esportes: o caso de um clube privado de Campinas, SP. **Conexões**, v. 5, n. 2, p. 31-44, 2007.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Journal of physical education**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GARGANTA, Julio. **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Porto Alegre, RS: Perspectivas e Tendências, 1998a.





\_\_\_\_\_. **Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos**. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José (Eds.). O ensino dos jogos desportivos. 3. ed. Porto, Portugal: Universidade do Porto/Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1998b.

GARGANTA, Julio e colaboradores. Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. In: TAVARES, Fernando (Ed.). **Jogos desportivos colectivos: ensinar a jogar**. 2. ed. Porto, Portugal: FADEUP, 2015.

GRAÇA, Amândio.; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.

GRECO, Pablo Juan. Metodologia do ensino dos esportes coletivos: iniciação esportiva universal, aprendizado incidental-ensino intencional. **Revista mineira de educação física**, v. 20, n. 1, p. 145-174, 2012.

LIGHT, Richard. The joy of learning: emotion and learning in games through TGfU. **Journal of physical education New Zealand**, v. 36, n. 1, p. 93-108, 2003.

MARTINS, Mariana Zuaneti; SILVA, Bruna Saurin. Incorporar meninas nas aulas de esporte: pensando possíveis articulações entre os estudos de gênero e a pedagogia do esporte. **Pensar a prática**, v. 23, p. 1-23, 2020.

MENEZES, Rafael Pombo; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; NUNOMURA, Myrian. Especialização esportiva precoce e o ensino dos jogos coletivos de invasão. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 351-373, 2014.

PEARSON, Philip J.; WEBB, Paul. Developing effective questioning in Teaching Games for Understanding (TGfU). In: ASIA PACIFIC SPORT IN EDUCATION CONFERENCE, 1. **Anais...** Adelaide, Australia, 2008. Disponível em: <<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1054&context=edupapers>> Acesso em: 03 nov. 2023.

REVERDITO, Riller; SCAGLIA, Alcides.; PAES, Roberto. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, v. 15, n. 3, p. 600-610, 2009.

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino; FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Pedagogia do esporte: indicativos para a prática de ensino do futsal. **Corpoconsciência**, v. 27, e.14100, p. 1-18, 2022.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés**. São Paulo: Phorte, 2011.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 17, n. S1A, p. 27-38, 2017.







SCAGLIA, Alcides; REVERDITO, Riller; GALATTI, Larissa. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e na aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; RAMOS, Valmor; TAVARES, Fernando (Orgs). **Jogos desportivos**: formação e investigação. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2013.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de; RAMOS, Glauco Nunes Souto. Apresentação seção especial. **Motricidades**, v. 5, n. 1, seç. esp., p. 93-95, 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

**Dados do primeiro autor:**

Email: ubioliveira@gmail.com

Endereço: Rua Natalina Daher Carneiro, 871, apto. 205, Jardim da Penha, Vitória, ES, CEP: 29060-490, Brasil.

Recebido em: 05/11/2023

Aprovado em: 18/12/2023

**Como citar este artigo:**

OLIVEIRA, Ubirajara; BATISTA, Gustavo Santos; SANTOS, Fernanda Silva dos. O ensino do futsal através de jogos na educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16605, p. 1-18, 2023.





## **FUTEBOL, EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE NO PROCESSO CIVILIZATÓRIO: A TRANSDISCIPLINARIDADE NA PRÁXIS**

**FOOTBALL, EDUCATION AND PSYCHOANALYSIS IN THE CIVILIZING  
PROCESS: THE TRANSDISCIPLINARITY IN THE PRACTICE**

**FÚTBOL, EDUCACIÓN Y PSICANÁLISIS EN EL PROCESO DE  
CIVILIZACIÓN: LA TRANSDISCIPLINARIDAD EN LA PRÁCTICA**

**Claudinei Chelles**

<https://orcid.org/0000-0002-6587-269X> 

<http://lattes.cnpq.br/3883383547867241> 

Secretaria de Estado de Esportes de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

[claudineichelles@yahoo.com.br](mailto:claudineichelles@yahoo.com.br)

### **Resumo**

Essa investigação analisou uma proposta de planejamento pedagógico partindo da suposição que o saber procedente da abordagem transdisciplinar - dentre elas a psicanalítica e suas interfaces com a educação, a percepção do significado do futebol e do processo civilizatório - pode ser impactante em seus intentos nos diferentes contextos educacionais e socioculturais. Deste modo, a investigação teve como objetivo sugerir e refletir sobre alguns referenciais para a formação continuada e a ação do bom *professortreinador*, ampliando-se a abrangência da compreensão do *alunoatleta* na situação do jogo de futebol. O “processo formativo esportivo”, nomeadamente para esta investigação, se configurou quanto ao domínio que pesquisou e analisou a ação pedagógica no treinamento da modalidade, propondo a utilização do jogo enquanto dispositivo sublimatório e didático essencial no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, abrangeu-se a intervenção do *professortreinador* e sua relação (contra) transferencial com o *alunoatleta*, nos procedimentos de transmissão e aquisição dos saberes. Assim sendo, concluiu-se e sugeriu-se que esta proposta fosse ajustada à menção da transdisciplinaridade, caracterizando o profissional na categoria de um “bom *professortreinador*” que seja, incessantemente, implicado por uma reflexão sobre sua ação: a práxis.

**Palavras-chave:** Jogo; Futebol; Educação; Psicanálise; Transdisciplinaridade.

### **Abstract**

This investigation analyzed a pedagogical planning proposal based on the assumption that knowledge from the transdisciplinary approach - among which psychoanalysis and its interfaces with education, the perception of the meaning of football / sport and the civilizing process - can be impactful in its intentions in different educational and socio-cultural contexts. In this way, the research aimed to emerge and reflect on some references for continuing education and the action of a good teacher-trainer, expanding the scope of the student-athlete's understanding of game and football. The “sports training process”, namely for this investigation, was configured as to the domain that researched and analyzed the pedagogical action in the training of sports modalities, proposing the use of the game as an essential and didactic device in the teaching and learning process. Therefore, the intervention of the teacher-trainer and his (counter) transferential relationship with the student-athlete, in the procedures of transmission and acquisition of knowledge were covered. Therefore, it was concluded and suggested that this proposal be adjusted to the mention of transdisciplinarity, characterizing the professional in the category of a “good teacher trainer” who is, incessantly, implied by a reflection on the action: the praxis.

**Keywords:** Game; Football; Education; Psychoanalysis; Transdisciplinarity.

### **Resumen**

Esta investigación analizó una propuesta de planificación pedagógica basada en la suposición de que el conocimiento del enfoque transdisciplinario, entre el cual el psicoanálisis y sus interfaces con la educación, la percepción del significado del fútbol en el juego/deporte y el proceso civilizador, puede tener un impacto en sus intenciones. en diferentes contextos educativos y socioculturales. De esta manera, la investigación tuvo como



objetivo emerger y reflexionar sobre algunas referencias para la educación continua y la acción de un buen maestro-entrenador, ampliando el alcance de la comprensión del alumno-atleta de la situación del fútbol. El "proceso de entrenamiento deportivo", es decir, para esta investigación, se configuró en cuanto al dominio que investigó y analizó la acción pedagógica en el entrenamiento de modalidades deportivas, proponiendo el uso del juego como un dispositivo esencial y didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se cubrió la intervención del maestro-entrenador y su relación (contra) transferencial con el alumno-atleta, en los procedimientos de transmisión y adquisición de conocimiento. Por lo tanto, se concluyó y sugirió que esta propuesta se ajustara a la mención de la transdisciplinariedad, que caracteriza al profesional en la categoría de un "buen entrenador de maestros" que está, sin cesar, implicado por una reflexión sobre la acción: la praxis.

**Palabras clave:** Juego; Fútbol; Educación; Psicoanálisis; Transdisciplinariedad.

## INTRODUÇÃO

Em "Psicanálise e futebol: o jogo como situação sublimatória e (contra) transferencial no processo formativo" (CHELLES, 2016), o termo professor-treinador é mencionado durante quase toda a transcrição da tese, com o propósito de evidenciar o personagem da liderança - o treinador - na aplicação da metodologia do treinamento esportivo, bem como enfatizar a necessidade desse sujeito apresentar-se na qualidade de professor. Ou seja, aquele que ensina, pois trata-se da condição pertinente ao ato pedagógico sob o poder da influência na formação de crianças e jovens na aprendizagem das diversas modalidades.

Porém, na etapa final dos afazeres da investigação, especificamente na chegada à conclusão da tese supracitada, nasce a sugestão alternativa do uso da grafia *professortreinador* [ênfase adicionada], com a formatação em conjunto, ambos os termos conectados, itálico e não por acaso, em detrimento da forma, até então, professor-treinador utilizada no transcorrer da elaboração do texto. Isto ocorre com o intuito de mobilizar a atenção do leitor para algo que vá além da tentativa de estabelecer um neologismo, tampouco situar um novo paradigma. Mas, estimular uma reflexão provocativa sobre a relação profissional dos envolvidos no processo formativo esportivo de jovens atletas.

Ou seja, convida-se o leitor para o entendimento que este profissional necessita, em face das circunstâncias epistemológicas do jogo e da metodologia do treinamento esportivo, convergir ao ponto de vista pedagógico. E, embora sejam funções sociais diferentes, as ações do professor e do treinador, quando situados na proposta do processo formativo esportivo, acabam dirigindo-se para além dos aspectos biomecânicos, sobrecargas da quantidade treino, intensidade da atividade física, fundamentos técnicos, fisiológicos da modalidade, mas também indo em direção à compreensão da existência do inconsciente, enquanto um dos alicerces discutidos por aqui e fomentando um debate para a compreensão





do sentido, importância e expansão da influência cultural dos significados destes gestos no procedimento pedagógico.

Neste ínterim, similarmente, aluno e/ou atleta (no caso, crianças, adolescentes, jovens) conservam atributos comuns, que independem do espaço (escolar, clubístico ou outro) quando se versar sobre o desejo de jogar e da relação com o *professortreinador*. Trata-se invariavelmente de um contexto formativo, pedagógico em qualquer instância. Daí a grafia, igualmente proposta estruturalmente no mesmo formato: *alunoatleta* [ênfase adicionada], por estar, este outro personagem, inserido concomitantemente no mesmo contexto. Aliás e com obviedade, o *alunoatleta* é a razão de toda a proposta pedagógica existir.

Diante das ocorrências, simultaneamente, o desejo de jogar e a relação *alunoatleta-professortreinador* permitem destacar as peculiaridades da psicanálise, especialmente o processo sublimatório e o (contra) transferencial, além da compreensão do processo civilizatório. E, assim, acerca do processo formativo esportivo, talvez seja necessário constituir uma ligação com as ocorrências dirigidas ao âmbito social e dar-se atenção ao elemento cultural. O *professortreinador* é aquele que faz a intervenção na formação do *alunoatleta* em meio a uma aproximação expandida, que não se fixa, exclusivamente ou predominantemente, aos gestos técnicos esportivos em sua ação clássica.

Freud (1996) afirma, no ano de 1912, que a transferência indica que não se difere, tanto quando se trata do analista como de outra pessoa, enfatizando que o termo está ligado a protótipos, imagos, especialmente do pai, mas o mesmo da mãe e dos irmãos. Ele percebe que o reviver na transferência é o retorno do sujeito com as configurações parentais, e sobretudo aos opostos pulsionais que caracterizam a relação. Nesse segmento ele distingue a transferência daquilo que mencionamos como sentimentos de ternura e sentimentos de hostilidade do complexo de Édipo. Portanto, é pertinente, também, na relação estabelecida entre o educador e o educando. Nesta investigação, tratado especificamente, o sentimento entre o *professortreinador* e o *alunoatleta*.

Referente ao jogo, conforme mencionam Elias e Dunning (1992), a maneira como progrediu até a atualidade, bem como sua tensão e a sua cooperação, ocorre por intermédio de controles consolidados. Ao estudar o jogo – no caso específico, o futebol - na restrição de seu campo de atuação, nos permite a afirmação da existência de uma ação entre a tensão e o seu controle, sem o que a magnitude da modalidade não seria imaginável de ser compreendida. Ainda que hajam situações que a tensão fuja ao comando da situação, com o





passar do tempo vão sendo contidas paulatinamente pela implementação de novos pactos. A partir daí, a intervenção do *professortreinador* na relação com o *alunoatleta* torna-se imprescindível no processo civilizatório na contenção das pulsões.

O processo formativo esportivo, aqui nomeado, se configura quanto ao domínio que pesquisa e analisa a ação pedagógica no treinamento das modalidades esportivas, propondo a utilização do jogo enquanto dispositivo sublimatório e didático essencial no processo de ensino e aprendizagem, independente de qual seja o espaço educativo (no âmbito escolar ou outros). Para tanto, abrange a intervenção do *professortreinador* e sua relação (contra) transferencial com o *alunoatleta*, nos procedimentos de transmissão e aquisição dos saberes. Assim sendo, sugere-se que esta proposta seja ajustada à menção da transdisciplinaridade, sobretudo apoiado no referencial teórico psicanalítico, contribuindo na compreensão, pelas partes envolvidas neste processo, do significado desta realização no processo civilizatório em diferentes contextos educacionais e socioculturais.

A partir dos anos de 1950, Matveev (1997), considerado o fundador do Treinamento Esportivo – que nesta investigação denomina-se processo formativo esportivo - e da Periodização, "*Treino Esportivo: metodologia e planejamento*", propõe o raciocínio científico de todo o processo de treino nas mais diversas modalidades. Ele afirmava que o treino é um processo especializado direcionado ao desempenho. Porém, há que ser analisado enquanto um acontecimento pedagógico. Isto quer dizer que se trata de um método da educação física que, também por intermédio da educação, visa melhoria da saúde e de preparação para a vida.

Ponderando sobre a razoabilidade descrita anteriormente, Frost (1974) adaptado por Chelles (2016), recomenda que ao organizar um planejamento pedagógico, na função de educador, é necessário levar em consideração as características, necessidades e cuidados pertinentes aos aprendizes. Ainda, dentro do raciocínio sobre a determinação do que aplicar nas atividades para as crianças, Kant (1999) cita que elas devem ser instruídas apenas nas coisas ajustadas às suas idades.

Quanto aos objetivos da investigação coube (1) discutir alguns aspectos psicanalíticos pertinentes a (contra) transferência na educação propondo o trasladar de tais conhecimentos da psicanálise e educação para o processo formativo esportivo para crianças, adolescentes e jovens e refletir sobre o emprego desses parâmetros na contemporaneidade; (2) refletir, epistemologicamente, sobre a inserção de saberes transdisciplinares na formação





continuada – a práxis - e intervenção do *professortreinador* analisando o jogo/ o futebol no processo civilizatório e a função a desempenhar do 'bom *professortreinador*' em tal circunstância.

A justificativa desta investigação surge pela importância da ação do *professortreinador* exercendo seu ofício na relação com o jovem *alunoatleta*, já que neste tempo e espaço caracteriza-se um apropriado processo formativo no futebol, análogo ao procedimento de ensino e aprendizagem que acontece no domínio educacional formalizado, seja constituído no âmbito escolar ou não. Sendo assim, é primordial citar a relevância de uma *pedagogia esportiva* que assegure a noção do significado instituído do jogo/esporte aos envolvidos, usufruindo de 'saberes', propostos aqui tais como: oriundos da psicanálise da educação, pautada num alicerce transdisciplinar para maior compreensão do processo civilizatório e, conseqüentemente, sobre os efeitos desta intervenção na transformação social.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A realização do estudo e elaboração desse referido texto consta do levantamento de referenciais teóricos que trata das temáticas, tais como: Jogar/ Brincar, Esporte/ Futebol, Pedagogia/ Educação, Psicologia/ Psicanálise, Transferência/ Contratransferência, Transdisciplinaridade e Processo Civilizatório. Para tais incursões foram realizadas buscas eletrônicas sobre as temáticas supracitadas, nas bibliotecas e respectivos acervos de livros (clássicos das respectivas temáticas para consulta) e revistas especializadas *on-line*, nas bases de dados da Universidade do Minho, Portugal, bem como nas Universidades Estaduais do Estado de São Paulo: Universidade de São Paulo / SP, Universidade Estadual Paulista – Rio Claro / SP e Universidade Estadual de Campinas / SP; no Brasil.

## RESULTADOS

### O Bom Professor-Treinador e a Transdisciplinaridade

A sociedade demanda a interferência da universidade na formação do docente. De tal modo há esforços que buscam determinar um perfil desejado quanto a atuação do professor com propósito de atender as exigências do mercado de trabalho. Levando ao processo formativo do profissional docente a ideia de *continuum* que tem sua gênese partindo





dos bancos escolares, estabelece-se a sedimentação das crenças pessoais sobre o ser e o estar professor, dando sequência pela licenciatura e outros sítios de aprendizagens sobre si e modos de ensinamentos (AZEVEDO; PEREIRA; SÁ, s/d).

Diante de tal demanda e da constante presença do saber especializado que se instala nas ciências contemporâneas e que, a essa altura, já não nos permite distinguir a especialização (vitais em sociedades complexas) do especialismo, o quadro se apresenta. Assim sendo, tal

[...] variante nos conduz irremediavelmente à alienação, pois está cada vez mais distante do sentido humano de suas ações (MEDINA, 1993, p. 143).

[...] O modo de produção capitalista sedimentou um modelo de divisão técnica do trabalho que estimulou o aparecimento e o crescimento das especializações [...] e qualquer tentativa de transformação desse paradigma dominante requer investimentos coletivos (MEDINA, 1993, p. 153).

Ainda conforme Medina (1993), referindo-se à comunicação interna dos membros das 'Comissões Técnicas' da modalidade futebol, por exemplo, como algo a se observar, pois costuma-se respeitar limites muito bem definidos sobre as intervenções de cada um dos profissionais em suas respectivas áreas de atuação. Nesse meio, encontra-se instalada uma 'ética' (a se discutir o que isso, de fato significa), nas relações entre esses profissionais das diversas áreas de especialização, que não são bem vistas algumas atitudes em que qualquer destes membros questiona ou dá opiniões sobre a área alheia. O que predomina é o lema: 'É preciso respeitar o especialista acima de qualquer outro valor'. Diante de uma perspectiva altamente autoritária e hierarquizada, as questões emergentes são sobre quais os limites de poder do profissional e da autonomia existente sobre os que estão sendo submetidos aos seus treinamentos.

Embora já passadas mais de duas décadas sobre esta citação, a mesma mentalidade continua predominante. Dentre outros aspectos a serem abordados no transcorrer desse estudo, aí encontra-se o entendimento da necessidade sobre uma imprescindível reflexão epistemológica amparada pela transdisciplinaridade. E aqui, ao menos intencionalmente não se trata apenas, exclusivamente, em propor uma contribuição de subsídios psicanalíticos durante a discussão reflexiva. A proposta dessa investigação corresponde a intenção de ampliar o debate no campo do jogo de futebol sob a intervenção pedagógica do *professortreinador*, compreendendo e transmitindo ao *alunoatleta* o significado cultural da modalidade no processo civilizatório.





Consequentemente, ocorre uma expectativa benéfica no processo formativo esportivo de crianças, adolescentes e jovens, pois a transdisciplinaridade, por consequência de sua riqueza multivariada de “saberes” proporcionados, pode ofertar subsídios teóricos/práticos na intervenção do *professortreinador*. De acordo com o raciocínio de Schon (2000), um episódio porventura problemático aparece como um caso exclusivo. E, também, porque o caso único transcende aos conceitos fundamentais da teoria e da técnica existentes, o profissional (neste caso, o *professortreinador*) não pode considerá-lo enquanto um problema da disciplina a ser solucionado pelo bom emprego de uma das normas de seu acervo de informação. Ou seja, o caso não se encontra numa espécie de manual de instruções e para tratá-lo de modo adequado, deve realizá-lo por intermédio de uma espécie de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz.

Para Vasconcelos e Brito (2006), citando o pensamento freiriano, o ‘Bom Professor’ é o termo que delimita o educador que consegue, com sua sabedoria, como empenhar os variados tipos de conhecimentos, que toma uma atitude dialógica não apassivadora, admitindo em conjunto com seus educandos, uma curiosidade epistêmica. Também, é dotado da humildade do saber partilhado, abrangendo os alunos numa permanente permuta de conhecimentos e outros elementos, tais como as informações, imprescindíveis ao desenvolvimento do sujeito.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seus pensamentos. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de nanar’. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam por que acompanham as idas e vindas do seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

Sou tão melhor professor [...] quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade (FREIRE, 1996, p. 133).

Atingir o status de bom *professortreinador* transita pela demanda da práxis. Porém, a transdisciplinaridade torna-se um caminho inevitável. Portanto, o percurso a seguir está debruçado em aprofundar-se em sustentação teórica impactante e consistente para a intervenção cotidiana. Assim, para a transferência posterior desses conhecimentos para a pedagogia do esporte, Pereira (2019) explana sobre a importância de conhecer alguns dos pensadores clássicos, sobretudo aqueles que estabelecem diálogo com a educação. Pois, o conteúdo desses autores estabelece relação direta com a temática na contemporaneidade, ainda mais, considerando que há um grande valor para as ações e ideias que não ultrapassam







o tempo. Tal relevância não se insere em lições imortais ou morais, mas devido a profundidade e diversidade dos pensamentos alcançados. Proporcionam ao educador estimular a reflexão libertadora sobre os saberes frente as demandas habituais. Consentem, também para casos específicos o encontro de uma nova possibilidade.

Um clássico ultrapassa seu tempo e representa fonte inesgotável de conhecimentos. São leituras que se tornam conhecimentos permanentes e, mesmo em uma releitura, o leitor descobre novos saberes. Para o autor, retornando aos clássicos, progredimos intelectualmente” (GASPARIN, 1997, p. 40).

Dentre os clássicos, pode-se mencionar o método de Sócrates denominado maiêutica, que trata do diálogo, ou dialética, que se caracteriza em debater com o outro, permitindo que expresse suas ideias, questionando-o sobre o sentido do argumento utilizado, e que desestabiliza a quietude intelectual com suas questões e estilo irônico, proporciona aos outros elaborarem uma redefinição que acorda o sono intelectual que o outro se encontra:

Sócrates encarna o espírito crítico por excelência, mas despojado de dogmatismo e de arrogância. O discurso socrático é feito de perguntas, de ironia, de gracejos, de paixão e de humor. Declarando-se ignorante, obriga os interlocutores a precisar suas próprias ideias, levando-os assim a descobrir progressivamente que muitas delas não se baseiam em nada de sólido . . . Assim, obriga as pessoas a pensar por si mesmas, em vez de repetir ideias já prontas, preconceitos, crenças tradicionais. O objetivo da maiêutica consiste em levar as pessoas a se servirem da sua própria razão e a descobrirem a verdade por si mesmas (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 37).

Ao observar o teor do pensador acima, percebe-se que o grande filósofo propõe uma forma de atuação e intervenção por parte do *professortreinador* com conceitos similares aos da dialogicidade, da transferência e da transdisciplinaridade. E, assim, promove motivação a se continuar afirmando que o caminho proposto para a práxis com estas fundamentações pode contribuir para a formação continuada e no processo de formação esportiva das crianças, adolescentes e jovens, na condição de *alunoatleta*.

## O JOGO NO PROCESSO CIVILIZATÓRIO

Em *A busca da excitação*, Elias e Dunning (1992) analisam a condução do controle da violência transitando pela sociedade inglesa, partindo do século XVIII, sugerindo relações sociais mais amistosas com o surgimento e propagação do esporte moderno e as adequações ao processo de civilização e, também, nos convidando - enquanto especialistas - para uma reflexão aprofundada sobre os fenômenos culturais da sociedade. De tal modo, levam em consideração a constituição das regras por intermédio do conflito dos grupos e daqueles que





fundam o modelo de civilização. Para esses autores, o esporte e a guerra surgem nos encontros enredados de modo interdependentes, tanto em circunstâncias de colaboração, quanto na elaboração de grupo. Também, o esporte tem potencialidade para prover um anseio de guerra, pelo desencadeamento do prazer e sofrimento permeando condutas racionais e irracionais.

Ou seja, o esporte contemporâneo aparece enquanto elemento de um “processo civilizatório”, cujo o ponto fundamental é o cultivo de excitação prazerosa e socialmente fecunda, e que se apresenta também para a elaboração de possibilidades de sociabilidade numa diversidade de conjunturas complexas e controladas, até mesmo admitindo formações de identidades, para evitar a angústia. E, então, até determinado ponto a noção de civilização abranda a diferença entre os povos, demonstrando uma autoconfiança. Ressalta aquilo que é comum aos seres humanos. As definições de kultur e ‘civilização’, mais precisamente, não encaminham para a condição de seitas ou famílias, mas de povos (ELIAS; DUNNING, 1992; ELIAS, 2011).

Recorrendo às contribuições freudianas, na obra *O mal-estar da civilização*, do ano de 1930 (1996), encontra-se apontamentos pertinentes aos membros da espécie humana que não teriam maiores dificuldades em se exterminarem uns aos outros. Ou seja, a questão fundamental para o ser humano incide em ter ciência de até quando e onde seu desenvolvimento cultural terá condições de dominar a agitação da vida desencadeada pela própria força de agressão e autodestruição. É plausível que, em relação a essa conjuntura, na atualidade, até mesmo necessitamos de um empenho mais eficaz. É daí que deriva boa parte da atual inquietação do ser, de sua infelicidade e de sua aflição.

Continuando com Freud (1996), ele utilizou o vocabulário ‘pacto civilizatório’ apontando que o Homem substituiu na civilização uma parcela da possível felicidade por uma quantia de segurança. A felicidade, nessa circunstância, consiste na condição para a gratificação pulsional, já que, na ausência da sublimação, a neurose estaria no lugar daquilo a ser pago pela garantia da vida inserida na civilização. Portanto, se fosse de outro jeito, sem as limitações dadas a procura pelo prazer, nos encontraríamos face a barbárie.

Motta (2005) cita que a sublimação dos impulsos agressivos se caracteriza enquanto um instrumento dentre os seres humanos por um convívio de relativo entendimento. Isso permite inclusive aceitar o linguajar olímpico acerca da conciliação entre a paz e a competição, permitindo embates positivos com sentimento envolvendo amor e solidariedade com o mesmo arrebatamento dos conflitos raivosos.





De tal modo, o que modificou-se durante o passar do tempo pelas culturas é o modelo social relacionado ao autodomínio a respeito da potencialidade oriunda dos seres humanos, com a finalidade para eliminar e transformar as configurações da potência elementares aos impulsos naturais. Em síntese, o que transformou tais influências do controle estão concebidos na direção do ato educacional da criança e que operam, especificamente, apontados à razão e consciência, e ego e superego que operam combinados na relação com os impulsos e outros, em ampliado alcance instruído em distintos estágios de desenvolvimento da humanidade (ELIAS; DUNNING, 1992).

## A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO

Ao produzir sua obra, durante a trajetória, Freud (1996) traz seus conceitos pertinentes à esfera educacional em momentos (1913 e 1914) que se aproximava de outros temas. Incontestavelmente, há uma causa para isso, pois seu pensamento no âmbito educacional aparece em ocasiões precisas na relação com a proposição psicanalítica que ele estava, paulatinamente, construindo. E, posteriormente o aparecimento de seus textos, na edificação do tal referencial psicanalítico, ele agencia reflexões sobre suas implicações recém-elaboradas sobre a civilização e a educação. Portanto, por mediação dos seus conceitos, pondera o originário de características do funcionamento psíquico e a consequência das influências educativas. Enfim, os pensamentos freudianos relacionados à educação instalam-se na íntima vinculação da composição de sua teoria psicanalítica.

*As Obras Completas de Freud* estão descritas em 3.667 páginas. Contudo, menos de 200 delas são dedicadas na direção das reflexões, análises e críticas pertinentes a educação. Além do mais, esses conteúdos não estão circunscritos apenas em um tomo anunciado nomeadamente aos estudos educacionais, mas estão arranjados ao transcorrer de sua obra, difundidos em distintas abordagens, em escritos aventando sobre os mais variados aspectos. Todavia, tal circunstância não constitui um desprezo de Freud sobre a temática. Oposto a isso, ele demonstra que a educação é um assunto que esteve no fluxo de seu amplo trabalho, em período algum abandonando uma reflexão continuada (KUPFER, 1992).

Ainda a mesma autora citada anteriormente, afirma que nos anos de 1960 apareceu na França um movimento de intelectuais de distintas áreas, dos quais educadores que promovem seminários e cursos com intuito de divulgar a psicanálise. Contudo, não se versava de uma composição entre educação e psicanálise. No referido movimento buscava-se





uma ideia a mais para contribuir e difundir o conhecimento psicanalítico com intenção de expandir sua visão de mundo. E, mesmo com a disseminação da psicanálise em relação à cultura que se apresentou expandida, não alcançou de maneira expressiva os educadores.

Ou seja, a história da Psicanálise e sua relação com a educação é considerada na obra freudiana, sendo abordada em todo o seu decorrer, na interface com outras temáticas. Porém, Freud (1996) considerou a educação, de modo mais específico, em seu trabalho *O interesse científico da psicanálise*, apresentando um capítulo relacionado ao contexto no denominado *Interesse educacional da psicanálise*, em 1913, e também em outro texto nomeado *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*, em 1914, abordado no item referente à transferência.

Em *O interesse da psicanálise de um ponto de vista do desenvolvimento*; e *Da história da civilização*, tópicos que são partes do capítulo de 1913, Freud (1996) ressaltou as alterações e os remanejamentos que ocorreram sobre a origem da vida psíquica das crianças e o resultante a seguir na vida desses sujeitos quando adultos. Assim, a utilização da fundamentação do pensamento psicanalítico pode até mesmo servir enquanto aparelho de investigação no campo da educação, pois a aplicabilidade do conhecimento de suas proposições pode contribuir no levantamento de problemáticas do meio, tanto quanto na capacitação para lidar com outros que por acaso surjam.

Ainda em 1913, no texto *O interesse educacional da psicanálise*, Freud (1996) evidencia a intenção da utilização de conhecimentos da psicanálise ao lidar com a teoria da educação. Ou seja, apoiando-se na psicanálise pode-se operar com mais propriedade, pois em sua teoria são expostas as estruturas do procedimento do desenvolvimento da criança. Isso significa, no momento que os educadores apresentarem intimidade com os achados disponibilizados pela psicanálise, existirá mais possibilidade para o reconhecimento das fases do desenvolvimento infantil. Conseqüentemente, haverá maior compreensão da importância das pulsões socialmente, denominadas sem serventias, que surgem na criança. Pois, a sufocação dessas pulsões promove o recalque na criança, indicando a inclinação para futuras doenças decorrentes muitas vezes como efeito da severidade inconveniente na produção das neuroses. Então, o aguardado pela profilaxia das neuroses pode transitar por uma educação psicanaliticamente elucidada.

Corroborado por Bastos (2004), há que se ponderar que nem tudo pode e deve ser sublimado, pois é fundamental que haja balanceamento entre o prazer do sujeito, o que





necessita ser recalçado e o que pode ser sublimado. Portanto, o que a psicanálise pode ofertar à sociedade, pela reflexão de seus 'saberes', instala-se em nem recalçar de tal maneira a ponto de propiciar uma neurose – que também não é benéfico para a civilização - nem demasiadamente tornar-se perversa a ponto de realizar-se todos os seus impulsos, fato que também acarretaria efeitos indesejados por haver uma penalidade por parte da coletividade.

## A TRANSFERÊNCIA: SUBSÍDIO PSICANALÍTICO NO ATO PEDAGÓGICO

Na obra de Freud, apresentada em 1914, *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*, há uma continuação que trata do conteúdo da psicanálise e sua conexão com a educação. Assim, a questão, embora esteja agregada ao contexto, possibilita uma interlocução entre o educador e o educando que nos encaminha à transferência que se aloja.

Para Minerbo (2012), fazendo a tradução de *Neyaut*, a transferência é o quiproquó do inconsciente. No francês, utiliza-se a nomenclatura do latim: *quid pro quod*. Ou seja, é uma frase traduzida enquanto alguma coisa do tipo: aqui no lugar de lá, agora no lugar de então. Um item de fundamental importância na escuta analítica, no *setting analítico*, é considerar que na fala do analisado existem dois momentos que precisam transcorrer essa escuta, já que esses momentos permanecem interpostos, caso que acontece num legítimo quiproquó. Na atualidade, a nomenclatura parece banal, porém é importante, já que a transferência indica rompimentos de unidades temporais – passado e presente – pois no momento atualizado os sentimentos sobre as pessoas se sobrepõem.

Em seguida surgiram diversos trabalhos aplicados ao assunto, continuamente comprometidos em reexaminar o conceito em conformidade com alterações introduzidas na teoria original. Ferenczi (citado em ROUDINESCO; PLON, 1998) afirma que a transferência ocorre em todas as relações humanas, inclusive citando, dentre elas, a relação educador e educando.

A transferência alojada é uma história que apresenta um relacionamento que tem presente os sentimentos de amor e de ódio; no caso específico dessa investigação, o relacionamento *professortreinador e alunoatleta*. De tal modo, os recintos que a invadem, como aqui, no processo formativo de jovens atletas, extrapolam o sítio da psicanálise na condição clínica, pois alcançam a estrutura da natureza humana. Desguarnecido do referencial transferencial, o conhecimento constituído por Freud certamente não constituiria o mesmo. A





instalação da transferência ocorre, por seu próprio caráter, na dimensão do sujeito do inconsciente, pois é a partir do inconsciente que o ser humano se aloca (SLATVUTZKY, 1991).

Um aspecto muito importante no andamento dessa investigação encontra-se no relacionamento constituído entre quem educa e quem é educado e, o designado na psicanálise na condição de transferência, que se evidencia nas atitudes emocionais com os outros, e que está constituído nos primeiros seis anos. Contudo, não se poderá mais ignorá-las ou livrar-se delas, conforme citou Freud (1996) em 1914.

Baremlitt (1996) menciona Freud ressaltando que a transferência procedente do consultório analítico é a mesma que incide em outros lugares, modificando-se somente no jeito como se aplica o seu uso. De tal maneira que distintas ciências a detectaram e a descreveram em seus particulares espaços de ações, e lidam conforme as características de suas próprias especialidades. Tal é o caso do campo educacional, por exemplo.

Aqueles que conheceremos depois da infância são trocados a partir dos primeiros objetos afetuosas, que são pais e irmãos, e estão nessa lista as babás ou profissionais do sistema educacional pré-escolar, que muitas vezes cuidam nesse período. São os derivados do que é denominado como imagos parentais. Está aí o que se origina nos contatos que surgem e transportam uma herança emocional que se depara com as simpatias e/ou antipatias. Dentre esses encontros, as amizades escolhidas que em seguida permanecem na recordação das referenciais iniciais. Entretanto, dentre as imagens do período da infância, a que se tem do pai é considerada como a mais relevante para o sujeito, revelada e estimada na mitologia do rei Édipo, em 1914, (FREUD, 1996), e que aqui foi investigada na projeção do *professortreinador* por parte do *alunoatleta*.

Freud (1996) em *Algumas Reflexões sobre a Psicologia Escolar*, texto de 1914: Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que, antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou a personalidade de nossos mestres (p. 248).

## DISCUSSÃO

O homem na contemporaneidade se instala socialmente por intermédio de um mecanismo de subjetivação que ocorre em circunstâncias variadas. Conforme Foucault (1979), tais circunstâncias estão instaladas nos contextos da família, escola, hospitais, entre outras possibilidades de inserção do sujeito social. E, assim, o autor, ao se aprofundar sobre o





aparecimento destas instituições, voltou sua atenção ao funcionamento de um modelo de controle das pessoas nomeado por **Panopticon**, proposto por Jeremy Bentham, em 1793, como um projeto que se tornaria parte da arquitetura presente nas prisões na Europa, com rigor na disciplina.

Não apresentando sua face, o modelo panóptico acerca-se gradativamente às diversas instâncias do poder com atuação de observação constante. A disciplina característica do Estado, diante de suas demandas carcerárias torna-se expandida ao espaço escolar, dentre outros. Todos são vigiados, inclusive os professores, muitas vezes estes se põem a mercê diante desse serviço, mesmo que, em muitas situações, involuntariamente, resguardados pelo princípio moral da ordem e rigor da disciplina. O mesmo ocorre nas diversas instituições em que a disciplina é o modelo a ser seguido afetando o ser humano significativamente em sua subjetividade.

A partir das percepções descritas até o momento, evidenciando o controle exercido sobre as pessoas, com a influência do elemento panóptico, fica nítida a possibilidade do *professortreinador* estar atuando eficazmente, intencionalmente ou não. Porém, atua contribuindo, impreterivelmente, para a manutenção do obscurantismo social que instala sequelas com consequências incisivas na proposta pedagógica esportiva libertadora - que expande as potencialidades do ser humano por intermédio do jogo e que se dá pela autoridade do *professortreinador* e não pelo autoritarismo latente no controle.

Considerando a aproximação transdisciplinar no objeto investigado, a temática da psicanálise pode ser pensada em duas vertentes, apesar de uma estar imbricada na outra. Ou seja, instalam-se articuladas numa reflexão sobre o emprego da psicanálise na vida da cultura. Uma delas atua de modo pragmático, no terreno clínico, enquanto que a outra possibilidade está inserida no universo dos aparelhos idealizados pela cultura. Ou seja, busca discorrer a sua conveniência num plano mais amplo (MAURANO, 2010). Portanto, nessa condição da cultura, tem-se a sua representação por intermédio da práxis (FREIRE, 1983), aqui na transposição ao esporte e seu processo formativo sob a intervenção do *professortreinador* tomado por seus saberes, numa interlocução entre a psicanálise e o jogo de futebol.

Um aspecto interessante a ser considerado e aventado nesta investigação é a pendência instalada sobre qual o modelo pedagógico preponderante na contemporaneidade que proporcione uma reflexão crítica que possa ser projetada para o processo formativo esportivo. Ou seja, a proposta freiriana, sobre a práxis, com interface aos preceitos





psicanalíticos, que estimula a autonomia do sujeito a ser considerada, adotada e exercida pelo *professortreinador* que utilize do jogo como instrumentação pedagógica.

Portanto, como pedir ao *alunoatleta* que faça ordem, no ato de jogar, se o próprio '**jogo**' é o caos? Caso o *professortreinador* estimule a desordem – entendendo por algo fora dos padrões estabelecidos até então - essa se torna uma forma crítica de compreender o jogo e inclusive extrapolar para além, alcançando outras possibilidades de se viver.

Ou seja, não há o que temer com o jogo utilizado como ferramenta didática, de autoconhecimento e sublimação, inclusive em muitas situações mercantilizadas, pois na relação que se estabelece entre as partes, *professortreinador-alunoatleta*, torna-se evidente que as ocorrências do conflito de interesses das partes envolvidas (nesse caso o adversário) estão nesse evento para que a vida aconteça, tanto na realização de um acontecimento (espetáculo esportivo ser for o caso) cultural, quanto na sublimação da pulsão dos envolvidos, seja no âmbito escolar ou clubístico.

## CONCLUSÃO

Conclui-se que é de suma importância o *professortreinador* se debruçar a discutir sobre a importância de si na condição imprescindível de ampliar a visão sobre esse fenômeno social que se manifesta há tempos: o futebol na condição de esporte. E, assim, o sujeito que está sob sua responsabilidade no processo formativo esportivo, o *alunoatleta*, se aproprie, de fato, na compreensão daquilo que o instala no processo civilizatório. Paralelamente, também, compete àquele que educa na esfera esportiva, compreender e atuar nos meandros da educação, por intermédio da oferta de uma pedagogia crítica, atentando-se com o educando enquanto aquele dotado com potencial para transformar seu meio, e a relação com seus pares.

Ou seja, nesta condição, ambos aprendem, "quem ensina e quem aprende" – *professortreinador* e *alunoatleta*. Pois, não há exclusivamente a transmissão de conteúdos direcionados a interesses de terceiros, que não sejam dos próprios educandos. Pois, o intuito é estimular a ampliação das possibilidades de emancipação dos homens que se instala pela condução da educação libertadora.

Nesse cenário – o jogo – a dialogicidade torna-se fundamental na relação entre quem ensina e quem aprende e na construção de um conhecimento que surge dos temas geradores de discussão direcionada à realidade do sujeito crítico e cômico de suas possibilidades. Na contemporaneidade há que se permanecer na direção da libertação que







transforme o sujeito participativo da própria produção do conhecimento e que ambos sejam detentores da transformação e da problematização dos temas da realidade social.

Posto isto, tendo em consideração que entre educador e educandos existe um campo transferencial, é essencial que o educador tenha ciência desse conceito, com a finalidade de entender seus efeitos e incorporá-lo em sua atuação prática. Uma vez que, ao agir na relação com o educando, em sua profissão, não estão presentes somente implicações a propósito do conteúdo ou a respeito do emprego do método de ensino apropriado, pois as ocorrências transferenciais no plano do inconsciente, estão por toda ação da aprendizagem.

Neste sentido, o processo formativo esportivo de crianças, adolescentes e jovens, parece indiscutível que transite por pilares com um perfil que vá ao encontro da educação libertadora, que seja problematizadora do contexto esportivo e social direcionada para a humanização que se instalará por proporcionar aos homens que não sejam alienados. Com transmissão dos valores ao *alunoatleta* por estímulos constantes que implicam a ação e a reflexão, inclusive do *professortreinador*, naquilo que caracteriza pela práxis.

A transdisciplinaridade na formação continuada do *professortreinador*, afinal se trata do sujeito da incompletude, proporciona a compreensão que aspectos relacionais, nesse caso com o *alunoatleta*, são fundamentais para que ocorra o processo formativo esportivo além do simples ato de aplicar e transmitir conteúdos técnicos. Portanto, a compreensão dos mecanismos (contra) transferenciais, obtidos a partir da metapsicologia – a teoria da psicanálise –, dentre outros saberes, possibilitam ao educador melhor condução sobre o que lhe é determinado. Há melhores condições de compreender o que é ser humano no esporte. Pois, o ser humano, na motricidade humana, em suas facetas é compreendido por outras óticas.

Essas informações, dos diversos saberes aqui abordados, parecem convergir para o campo transferencial, deixando a impressão que seja o ponto nevrálgico do processo de ensino-aprendizagem. Lembrando que não se trata de uma “colcha de retalhos” sobre os conhecimentos analisados e adquiridos. Mas, olhares sobre os saberes, que proporcionam a amplitude da articulação, numa teia de conhecimentos, necessária para que ocorra o início da reflexão continua sobre a sua prática e existência cotidiana – a práxis. De tal modo prestigia-se o enfoque transcultural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS





AZEVEDO, Edson Souza; PEREIRA, Beatriz Oliveira; SÁ, Cesar Augusto. Percepções docentes na atuação pedagógica. In: PEREIRA, Beatriz Oliveira; SILVA, Alberto Nidio; CARVALHO, Graça. (Orgs.). **Atividade física, saúde e lazer**. Braga, Portugal: Sereer Soluções Editoriais, (s/d).

BAREMBLITT, Gregório. **Cinco lições sobre transferência**. São Paulo: Hucitec, 1996.

BASTOS, Flávio Correia Pinto. O desejo de aprender: uma visão psicanalítica da educação. **Trilhas**, v. 4, n. 1, p. 95-104, 2004.

CHELLES, Claudinei. **Psicanálise e futebol**: o jogo como situação sublimatória e (contra) transferencial no processo formativo. 2016. 142f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2016.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa, Portugal: Difel, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Original de [1911-1913], [1913-1914] e [1930]. Volumes XII, XIII e XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FROST, Robert. **Physical education, foundations, practices and principles**. Massachusetts, USA: Addison-Wesley Publishing Company, 1974.

GASPARIN, João Luis. **Comênio a emergência da modernidade em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2014.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba, SP: Unimep, 1999.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1992.

MATVEEV, Lev Pavilovch. **Treino desportivo**: metodologia e planejamento. São Paulo: Phorte Editora, 1997.

MAURANO, Denise. **Para que serve a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.





MEDINA, João Paulo Subirá. **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI.** Campinas, SP: Papyrus, 1993.

MINERBO, Marion. **Transferência e contratransferência.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

MOTTA, Joaquim Zailton Bueno. **Gol, guerra e gozo: o prazer pode golear a violência.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PEREIRA, Ema. **Formação de professores: uma ênfase cultural.** Campinas: SP: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior da Universidade de Campinas, 2019.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

SLAVUTZKY, Abrão. **Transferências.** São Paulo: Escuta, 1991.

VASCONCELOS, Maria Lucia; BRITO, Regina Helena Pires. **Conceitos de educação em Paulo Freire.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

**Dados do primeiro autor:**

Email: claudineichelles@yahoo.com.br

Endereço: Rua 4-B, 70, Cidade Nova, Rio Claro, SP, CEP: 13506-808, Brasil.

Recebido em: 06/11/2023

Aprovado em: 18/12/2023

**Como citar este artigo:**

CHELLES, Claudinei. Futebol, educação e psicanálise: a transdisciplinaridade e a práxis. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16614, p. 1-18 2023.




## **ANÁLISE QUANTITATIVA DA DISTRIBUIÇÃO EM QUADRA DE JOGADORES INICIANTE DE FUTSAL COM E SEM A POSSE DA BOLA**

### **QUANTITATIVE ANALYSIS OF THE ON-COURT DISTRIBUTION OF BEGINNER FUTSAL PLAYERS WITH AND WITHOUT BALL POSSESSION**

### **ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA DISTRIBUCIÓN EN LA CANCHA DE JUGADORES PRINCIPIANTES DE FÚTBOL SALA CON Y SIN POSESIÓN DEL BALÓN**

**Wilton Carlos de Santana**


<https://orcid.org/0000-0002-8114-1723> 


<http://lattes.cnpq.br/6653242661785836> 

Universidade Estadual de Londrina (Londrina, PR – Brasil)

wilton@uel.br

**Nicolau Melo de Souza**


<https://orcid.org/0000-0002-9390-5794> 


<https://lattes.cnpq.br/7646430042993704> 

Universidade Estadual de Londrina (Londrina, PR – Brasil)

nicolaumelo@gmail.com

**Nerylson Ferraz Pazetto**


<https://orcid.org/0000-0002-2553-6456> 


<http://lattes.cnpq.br/7987585231100334> 

Secretaria de Estado de Esportes de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

itonerylson@hotmail.com

**Felipe Arruda Moura**

<https://orcid.org/0000-0002-0108-7246> 

<http://lattes.cnpq.br/3281585283454985> 

Universidade Estadual de Londrina (Londrina, PR – Brasil)

felipemoura@uel.br

#### **Resumo**

No futsal, o modo como os jogadores ocupam o espaço é considerado um dos indicadores da qualidade do seu nível de jogo. O presente artigo teve como objetivo analisar a distribuição de jogadores iniciantes em quadra com e sem a posse da bola. Foram utilizados uma câmera digital e um sistema para o rastreamento de oito jogadores de linha da categoria sub-7, com média de 7,14 anos, durante dois períodos de 10 minutos. Os valores referentes à área de ocupação das equipes com e sem a posse da bola foram calculados. Os resultados encontrados mostram que em todos os instantes do jogo os iniciantes ocupam os espaços de maneira aglutinada. Concluiu-se que os participantes apresentaram um fraco nível de jogo referente ao modo como ocupam o espaço, sendo este um indicador que merece a atenção de treinadores no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Futsal; Jogadores; Iniciação; Área de Ocupação; Tática.

#### **Abstract**

In futsal, the way players occupy space is considered one of the indicators of the quality of their playing level. This article aimed to analyze the distribution of players on the field, both with and without ball possession. A digital



camera and a tracking system were used to monitor eight outfield players in the under-7 category, with an average age of 7.14 years, during two 10-minute periods. Values related to the covered area with and without ball possession were calculated. The results found that beginners consistently clustered in their spatial positioning throughout the game. It was concluded that the participants displayed a low level of play in terms of how they occupy space, making this an indicator deserving the attention of coaches in the teaching and learning process.

**Keywords:** Futsal; Players; Initiation; Occupation Area; Tactics.

### Resumen

En el fútbol sala, la forma en que los jugadores ocupan el espacio se considera uno de los indicadores de la calidad de su nivel de juego. Este artículo tuvo como objetivo analizar la distribución de los jugadores en la cancha, tanto con cómo sin posesión del balón. Se utilizó una cámara digital y un sistema de seguimiento para monitorear a ocho jugadores de campo en la categoría sub-7, con una edad promedio de 7,14 años, durante dos períodos de 10 minutos. Se calcularon los valores relacionados con el área de ocupación del equipo con y sin posesión del balón. Los resultados mostraron que los principiantes tienden a ocupar espacios de manera agrupada en todo momento del juego. Se concluyó que los participantes mostraron un bajo nivel de juego en cuanto a cómo ocupan el espacio, lo que convierte a este indicador en algo que merece la atención de los entrenadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** Fútbol Sala; Jugadores; Iniciación; Área de Ocupación; Táctica.

## INTRODUÇÃO

O futsal é um jogo que se caracteriza por ser um sistema complexo e dinâmico. Complexo porque o comportamento individual ou coletivo dos jogadores pode resultar de múltiplas causas. Dinâmico dado que a organização de cada equipe e entre as equipes se altera ao longo do jogo (TRAVASSOS, 2014). Trata-se, portanto, de um sistema aberto, que obtém, utiliza e troca matéria/energia e informação com o seu meio ambiente, permitindo que o sistema altere a organização interna (TANI; CORRÊA, 2006). Nesses jogos não é possível se prever a ordem, a frequência e a natureza dos acontecimentos (GARGANTA, 1998), uma vez que as ações de jogo são resultantes das interações circunstanciais entre os jogadores (colegas e adversários).

Esse contexto de relações antagônicas, de forte apelo decisional, em que uma equipe coopera para levar vantagem sobre a outra, fazendo prevalecer as suas intenções, exige que os treinadores, desde cedo, desenhem cenários representativos de aprendizagem a fim de que os jogadores acessem as chamadas “chaves do ambiente” (ALARCON LÓPEZ; CÁRDENAS VÉLEZ, 2018), isto é, as fontes críticas de informação sobre o ambiente, como o posicionamento de colegas e adversários, o espaço que se ocupa, a velocidade da bola, as distâncias entre os jogadores etc., uma vez que estas influenciam as suas decisões. De certo modo, a exposição precoce à prática do futsal que acontece no Brasil, desde que seja representativa, ou seja, similar ao contexto de jogo (MACHADO et al., 2019), seria um fator que pode contribuir para o sucesso das decisões dos jogadores. O fato é que de tanto vivenciar experiências similares, que associam a informação do ambiente à ação, jogadores de um nível mais elevado





conseguem decidir de forma intuitiva (inconsciente), veloz, o que é decisivo em um jogo que se tem pouco tempo para decidir (RIVILLA ARIAS, 2018). Ou seja, no âmbito da abordagem ecológica, a ação tática é defendida como um processo exploratório das condições do contexto, em que o indivíduo, continuamente, explora e detecta a informação do ambiente para a decisão e ação, isto é, identifica possibilidades para a ação (TRAVASSOS, 2020).

Balagué Serre e Torrents Martins (2016) encaixam a dinâmica ecológica, que sustenta que o jogador tem uma percepção direta da informação contextual (sem a necessidade de se ter um antecedente cognitivo) para decidir-agir, em uma das abordagens psicológicas não reducionistas das teorias da complexidade.

Nesta perspectiva, a análise de como os jogadores ocupam os espaços de jogo traduz, simultaneamente, o seu nível de afinação perceptiva, ou seja, a sua atual capacidade de detectarem informações relevantes para atingirem o objetivo de cooperarem para atacar e defender e a qualidade da sua calibração (ação), ou seja, a sua capacidade de ajustar funcionalmente a sua ação às condições percebidas do contexto (TRAVASSOS, 2020). Uma percepção-ação mais qualitativa desembocaria numa ocupação mais racional do espaço de jogo, que exige dos jogadores afastarem-se uns dos outros para jogar (GARGANTA, 1998). O fato é que o modo como aqueles ocupam o espaço pode lhes proporcionar vantagens na gestão do próprio espaço-tempo que têm para decidir com o jogo em curso. Com isso, uma das principais variáveis analisadas trata-se da área de ocupação dos jogadores, representada pelo envoltório convexo do posicionamento dos jogadores e podem apresentar diferentes comportamentos táticos (MOURA et al., 2012).

Por exemplo, em equipes profissionais, as equipes tendem a utilizar mais o espaço de jogo em situações de jogo oficial do que em jogos amistosos (VIEIRA et al., 2016). Outra avaliação importante é em relação a situações de desarme e finalização, em que jogadores profissionais demonstraram, interessantemente, que quando realizaram desarmes, as equipes ocupavam maior área de jogo do que quando sofreram finalização, concluindo que, nesse nível, uma grande compactação não necessariamente representa uma eficiência e que os resultados podem estar associados ao comportamento de pressão ao adversário (MOURA et al., 2011).

As análises da utilização dos espaços de jogo no futsal têm sido pouco estudadas e concentram-se maioritariamente em contexto profissional (MOURA et al., 2011; VIEIRA et al., 2016). Com o objetivo de explicar as diferenças entre categorias até chegar no profissional, um





estudo em jogos oficiais apresentou as diferenças no comportamento tático entre o sub-15, sub-18 e o profissional (BUENO et al., 2018). Apesar dos recentes estudos, ainda há uma carência na investigação da distribuição em quadra de jogadores de futsal iniciantes, os quais tendem a ser egocêntricos e menos concentrados (SANTANA, 2008), mas, em virtude da maturidade do Sistema Nervoso Central (SNC), sensíveis a estímulos que os desafiem a controlar e regular movimentos integrados com mecanismos perceptivo-decisórios (RÉ; BARBANTI, 2006; SANTANA, 2019). Ou seja, estão em um momento adequado para pensar-agir.

Por isso, este estudo pretende responder como um grupo de iniciantes no futsal, inscritos em um projeto de extensão universitária, ocupa o espaço de jogo a partir da análise da sua distribuição em quadra, com e sem a posse da bola. Os resultados poderão ser úteis para treinadores de jogadores iniciantes nesse esporte a fim de nortear possíveis intervenções metodológicas e o processo de formação.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A amostra foi composta por oito jogadores da categoria sub-7, com média de idade de  $7,14 \pm 0,14$  anos, inscritos em um projeto de extensão do Departamento de Ciências do Esporte da Universidade Estadual de Londrina que atende crianças dos seis aos 11 anos de idade. Esse projeto não aplica nenhum processo seletivo em que se avalia o atual nível de jogo das crianças como pré-requisito para o ingresso nessa categoria, a primeira de um ciclo possível de seis anos. Os propósitos do estudo foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) e aprovados pelo parecer número 2.771.024.

Os materiais utilizados no estudo foram uma câmera GoPro HD HERO3 acoplada em um tripé e cronômetro digital da marca Casio. A quadra (medida por uma fita métrica) apresentou a dimensão de 26x20 m<sup>2</sup>.

A filmagem foi realizada em um local mais alto que o nível da quadra, onde a câmera permaneceu fixa do início ao fim do jogo. Analisou-se apenas uma partida, na segunda quinzena do primeiro mês de treinamento, a qual foi realizada com dois tempos de dez minutos corridos, com um intervalo entre eles de cinco minutos. As equipes (denominadas como equipe 1 e 2) foram separadas de modo a ficarem qualitativamente equilibradas conforme a perspectiva do treinador, como também não houve nenhuma orientação ou





feedback dos treinadores referente aos comportamentos demonstrados pelos praticantes durante a partida.

O software DVideo foi utilizado para a realização do rastreamento manual dos jogadores durante toda a partida, com e sem posse de bola e de maneira individual, demonstrada na figura 1.

**Figura 1** – Exemplo de rastreamento manual de maneira individual de jogadores iniciantes no futsal, no software DVideo



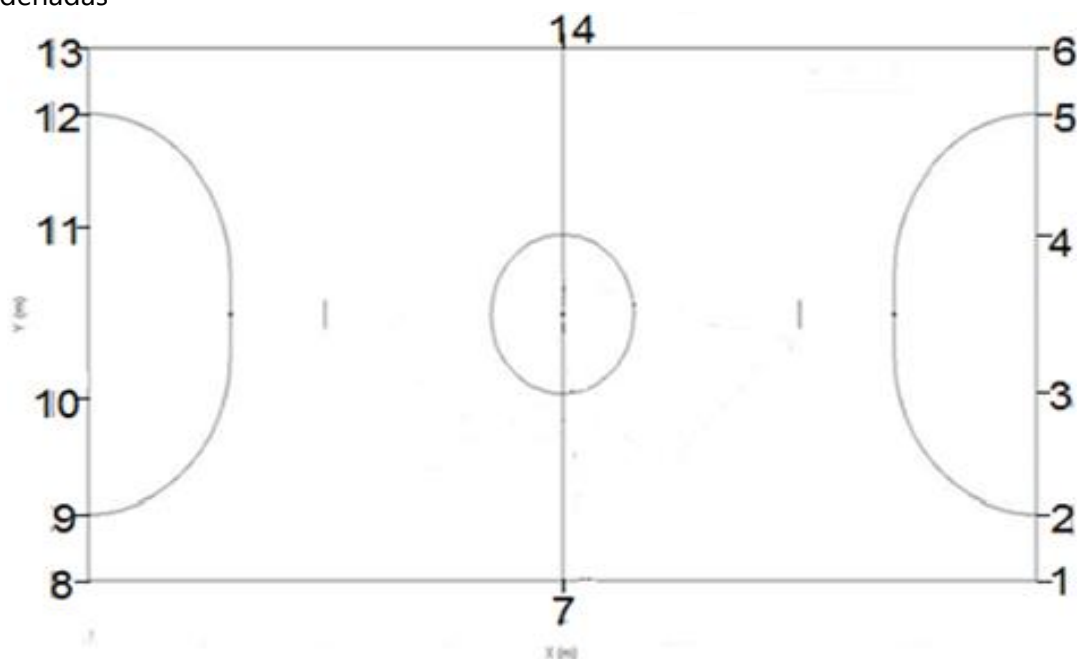
**Fonte:** construção dos autores.

Para que o programa compreendesse a distância real dos jogadores na quadra, criou-se um sistema de coordenadas, para tal, realizou-se a calibração da filmagem de modo bidimensional (2D), ou seja, com coordenadas no plano (x) e (y), com base em valores de distâncias (m) de 14 pontos na superfície da quadra de jogo, localizadas nas bordas das linhas externas que configuram a quadra. As distâncias reais foram previamente conhecidas por meio da medição das dimensões da quadra. Como demonstra na figura 2.





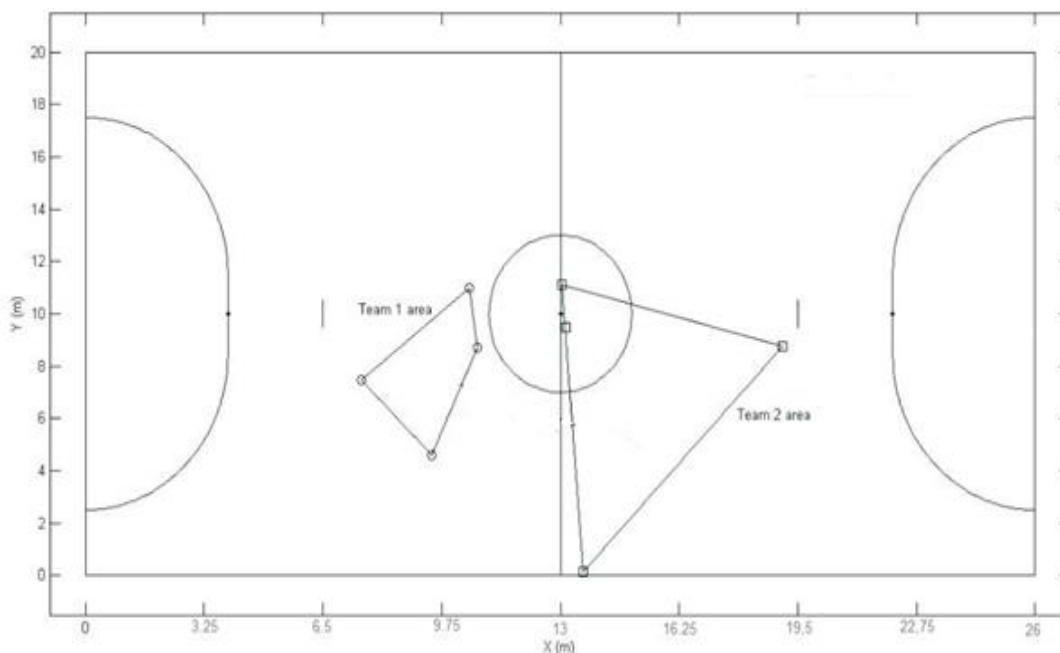
**Figura 2** – Representação dos pontos na superfície da quadra para a criação do sistema de coordenadas



**Fonte:** construção dos autores.

O software DVideo foi programado para fornecer dados sobre as coordenadas dos jogadores de cada equipe em função do tempo, também compreendendo quando as equipes possuíam ou não a posse de bola, deste modo, o registro dos valores das coordenadas de cada participante ocorreu em um ciclo de 30hz. Com base em todas estas informações manipuladas, iniciou-se a fase de tratamento de dados, quando estas matrizes foram exportadas para o programa Matlab para a realização do cálculo da área média de ocupação das equipes (m<sup>2</sup>) com e sem a posse de bola e no primeiro e no segundo tempo. Para tanto, recorreu-se à soma de todos os valores dos registros de cada situação de jogo e, subsequentemente, dividido pela sua quantidade durante toda a partida e em cada período.

A análise da distribuição dos jogadores na quadra durante toda a partida ocorreu através da área de ocupação das equipes, as quais foram definidas como a área do envoltório convexo formado a partir da posição dos jogadores da mesma equipe, exceto os goleiros (MOURA et al, 2011), conforme a figura 3.

**Figura 3** – Análise da área de ocupação

**Fonte:** Adaptado de Moura e colaboradores (2011, p. 106).

Para todas as análises estatísticas, adotou-se  $p < 0,05$ . Antes de cada análise, o teste de normalidade *Lilliefors* verificou se os dados possuíam distribuição normal. Como em todos os testes não foram encontradas normalidades dos dados, foram utilizados testes não paramétricos nas análises estatísticas seguintes.

O teste de *Wilcoxon* foi realizado para a comparação dos valores da área de ocupação quando as equipes se encontravam com e sem posse de bola.

## RESULTADOS

A tabela 1 apresenta os dados dos valores médios da área de ocupação de ambas as equipes, quando se está com posse e sem posse de bola, em ambos os períodos. Portanto, é possível verificar como os jogadores iniciantes se distribuem em quadra em uma partida de futsal.

No primeiro período, houve diferença significativa apenas na equipe 1, que apresentou maior área de ocupação quando estava com a posse comparado quando estava sem a posse ( $p < 0,05$ ).



**Tabela 1** – Média (desvio padrão) da área de ocupação de cada equipe em cada período com e sem posse de bola

	1º Período		2º Período	
	Com posse	Sem posse	Com posse	Sem posse
<b>Equipe 1</b>	24,8 ±20,6*	14,1 ±12,8	22,5 ±25,9	20,6 ±22,0
<b>Equipe 2</b>	11,0 ±10,3	11,0 ±11,3	9,1 ±8,6	9,2 ±8,8

\* Significativamente diferente do grupo sem posse de bola  $p < 0,05$ .

**Fonte:** construção dos autores.

A Tabela 2 representa a média da área de ocupação dos jogadores iniciantes, com e sem a posse de bola, calculada através média dos valores encontrados na Tabela 1.

**Tabela 2** – Média (desvio padrão) e frequência relativa (%) da área de ocupação de ambas as equipes durante o jogo, com e sem a posse de bola

	Com posse de bola	Sem posse de bola
<b>Valor médio da Área (m<sup>2</sup>)</b>	16,85 ± 7,34	13,73 ± 5,18
<b>Ocupação relativa do espaço (%)</b>	3,24	2,64

**Fonte:** construção dos autores.

## DISCUSSÃO

A proposta do estudo foi responder como os jogadores iniciantes no futsal ocupam o espaço de jogo, com e sem a posse de bola, nos dois períodos de jogo. Nota-se que a equipe 1 apresentou, no primeiro período, uma maior área de ocupação com posse de bola do que sem posse, ou seja, esteve mais “ampla” no ataque e mais “compacta” na defesa. Entretanto, considerando os valores médios de área de ocupação desses jogadores com posse e sem a posse é possível afirmar uma tendência de aglutinação ao redor da bola. A equipe 2, inclusive, exibe uma área de ocupação menor do que a equipe 1 em ambos os momentos táticos e períodos do jogo.

Diferentemente do presente estudo, observa-se uma tendência no futsal de que jogadores mais experientes (nas categorias sub-14, sub-15, sub-18 e profissional) ocupam maiores espaços quando estão com posse e menos espaços quando estão sem a posse da bola (BUENO et al., 2018; SILVA, 2017).

Em comparações com grupos de idade, estudos mostraram que, com a posse de bola, a área de ocupação das equipes aumenta à medida que as categorias avançam, sendo que, em estudo comparando sub-15, sub-18 e profissional, o sub-15 teve a menor área de ocupação, seguido do sub-18 e, por fim, a maior área foi encontrada na equipe profissional,





indicando que, conforme os jogadores vão evoluindo no processo de formação, as equipes tendem a ocupar uma área de jogo mais ampla (BUENO et al., 2018). Comparando-se os achados do presente estudo com o de Bueno e colaboradores (2018), verificamos que em relação ao perceptual de ocupação relativa do espaço, houve quase um terço do valor para o momento com bola quando comparado ao sub-15 (9,6%) e quase quatro vezes menos que o valor encontrado no profissional (12,2%), enquanto no momento sem bola apresentou menos da metade do percentual encontrado nas três categorias.

O estudo de Vieira e colaboradores (2019) revelou padrões semelhantes em relação à ocupação do espaço de jogo por jogadores de diferentes idades. Os autores encontraram que a área de ocupação da equipe aumentou com a idade desde o sub-11 até o sub-15. Em jogos reduzidos no futebol, que são jogos que podem contar com menos jogadores, menos espaço e regras modificadas, e se aproximam ainda mais das características do futsal, apresentaram que em jogos de 5x5 mais os goleiros, em situações de ataque, os jogadores mais velhos e experientes (sub-19 e sub-17) ocuparam mais espaço de jogo do que os jogadores mais novos do sub-16 (BARNABÉ et al., 2016).

É plausível que esse conjunto de resultados/tendências tenha relação com os diferentes níveis de jogo que se encontram os jogadores, os quais, inevitavelmente, têm a ver com um processo formativo e evolutivo. Desse modo, quando se trata de jogadores iniciantes, como no caso deste estudo, é plausível encaixá-los na fase anárquica reportada por Garganta (1998), pois apresentaram aglomeração em torno da bola, visão centrada na bola, prevalecendo o individualismo (subfunções) e a não criação de espaços livres para facilitar o passe do colega que tem a bola. Isso reflete uma baixa capacidade dos jogadores iniciantes de lidar com as informações contextuais em curso, isto é, de captar aquelas informações que sustentariam os comportamentos individuais e coletivos solicitados. Nesse sentido, os iniciantes deste estudo, em termos de afinação perceptiva, apresentaram uma busca visual mais aleatória, resultando numa calibração (ação) menos precisa (TRAVASSOS, 2020).

Diante desse quadro, suscitam algumas questões: será que o modo aglutinado de jogo dos jogadores iniciantes resulta, exatamente, do tipo de jogo a que foram submetidos (5x5), que implica em se jogar 4x4 na linha, o que, pelo nível de experiência/interpretação daqueles pode ter se mostrado por demais complexo? Nesse caso, seria adequado, nesse primeiro momento, a aplicação de jogos mais acessíveis ao nível do praticante, composto por





regras simples, com menos jogadores, em um menor espaço, a fim de permitir uma melhor percepção do jogo (bola, colegas, adversário, espaço)?

Nesta perspectiva, o estudo de Silva (2017) com uma equipe de futsal sub-14 durante uma intervenção de 12 semanas baseadas em treinos que envolveram habilidades técnicas e táticas, jogos conceituais e jogo formal, revelou uma melhora na ocupação de espaço dos jogadores, já que, apesar de não apresentar diferenças na área de ocupação, houve um aumento significativo no espalhamento (uma medida de distância entre os jogadores da mesma equipe) das equipes durante a posse de bola, indicando uma melhora na capacidade de movimentação e criação de espaços durante o jogo.

O presente estudo poderia apresentar diferentes resultados referente à área de ocupação dos jogadores iniciantes em quadra se a partida fosse realizada em uma quadra com dimensões oficiais, porém vale ressaltar que a quadra que foi utilizada para a pesquisa é a mesma que os alunos treinam, garantindo uma especificidade maior em como eles ocupam o espaço. Uma limitação deste estudo está relacionada ao número de jogos, uma vez que apenas um jogo foi analisado. Uma outra limitação é a de o estudo não ter sido aplicado a jogadores iniciantes de outro nível de jogo. No entanto, é importante destacar que a utilização de rastreamento computacional para análise demanda um tempo considerável, dificultando a ampliação dessa amostra. Apesar disso, é relevante notar que a escassez de pesquisas envolvendo jogadores iniciantes de futsal confere maior valor e originalidade aos dados obtidos.

## CONCLUSÃO

Considerando os valores médios de área de ocupação dos jogadores iniciantes com posse e sem a posse é possível concluir que houve uma aglutinação dos mesmos ao redor da bola, afirmando uma tendência de que jogadores mais novos ocupam menos espaço de jogo do que jogadores mais experientes. Nesse tipo de ocupação, tende a prevalecer o individualismo, o qual, sem dúvida, atrapalha as interações táticas (jogar junto), refletindo em um jogo de fraco nível. Na prática, os jogadores não assumem uma posição ou função tática.

Os achados no estudo podem se constituir como referência para futuros estudos envolvendo o comportamento tático, sobretudo relativo a ocupação dos espaços de jogo na iniciação esportiva.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÓN LÓPEZ, Francisco; CÁRDENAS VÉLEZ, David. Inteligencia intuitiva y decisiones inconscientes. In: ÁNGEL, COLLADO, Juan (Ed.). **Neurociencia, deporte y educación**. Sevilla, Espanha: Wanceulen Editorial SL, 2018.

BALAGUÉ SERRE, Nàtalia; TORRENTS MARTÍN, Carlota. **Complejidad y deporte**. 2. ed. Barcelona, Espanha: INDE, 2016.

BARNABÉ, Luís e colaboradores. Age-related effects of practice experience on collective behaviours of football players in small-sided games. **Human movement science**, v. 48, p. 74-81, 2016.

BUENO, Murilo José de Oliveira e colaboradores. How do futsal players of different categories play during official matches? A tactical approach to players' organization on the court from positional data. **Plos one**, v. 13, n. 6, p. e0199619, 2018.

GARGANTA, Julio. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, Amândio e OLIVEIRA, José (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos**. Porto, Portugal: FCDEFUP, 1998.

MACHADO, João Cláudio e colaboradores. Enhancing learning in the context of street football: a case for nonlinear pedagogy. **Physical education sport pedagogy**, v. 24, n. 2, p. 176-189, 2019.

MOURA, Felipe Arruda. **Análise quantitativa da distribuição de jogadores de futebol em campo durante jogos oficiais**. 2011. 86f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

MOURA, Felipe Arruda e colaboradores. Quantitative analysis of Brazilian football players' organisation on the pitch. **Sports biomechanics**, v. 11, n. 1, p. 85-96, 2012.

MOURA, Felipe Aruda e colaboradores. Quantitative analysis of futsal players' organization on the court. **Portuguese journal of sport sciences**, v. 11, supp. 2, p.105-108, 2011.

RÉ, Alexandre Nicolai; BARBANTI, Valdir José. Uma visão microscópica da influência das capacidades motoras no desempenho esportivo. In: RIGOLIN, Luiz (Ed.). **Desempenho esportivo: treinamento com crianças e adolescentes**. São Paulo: Phorte, 2006.

RIVILLA ARIAS, Iván. Perspectiva neuropsicológica del entrenamiento deportivo. In: ALARCÓN LÓPEZ, Francisco (Ed.). **Neurociencia, deporte y educación**. Sevilla, Espanha: Wanceulen Editorial SL, 2018.

SANTANA, Wilton Carlos. **Pedagogia do futsal: jogar para aprender**. 2. ed. Londrina, PR: Companhia Esportiva, 2019.

\_\_\_\_\_. **Futsal: apontamentos pedagógicos na iniciação e na especialização**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.





SILVA, Vitor Panula. **Análise de um programa de treinamento técnico-tático de 12 semanas no deslocamento total, permanência em diferentes faixas de velocidade e na distribuição de jogadores de futsal em quadra da categoria sub-14**. 2017. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2017.

TANI, Go; CORRÊA, Umberto Cesar. Esportes coletivos: alguns desafios quando abordados sob uma visão sistêmica. In: DE ROSE JUNIOR, Dante (Ed.). **Modalidades esportivas coletivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

TRAVASSOS, Bruno. **A tomada de decisão no futsal**. 2. ed. Alcabideche, Portugal: Prime Books, 2014.

\_\_\_\_\_. **Manipulação de exercícios de treino no futsal: da conceptualização à prática**. Alcabideche: Portugal: Prime Books, 2020.

VIEIRA, Luiz Henrique Palucci e colaboradores. Team dynamics, running, and skill-related performances of Brazilian U11 to professional soccer players during official matches. **The journal of strength conditioning research**, v. 33, n. 8, p. 2202-2216, 2019.

VIEIRA, Luiz Henrique Palucci e colaboradores. Preliminary results on organization on the court, physical and technical performance of brazilian professional futsal players: comparison between friendly pre-season and official match. **Motriz**, v. 22, p. 80-92, 2016.

**Dados do primeiro autor:**

Email: wilton@uel.br

Endereço: Rua Eurico Hummig, 280, Gleba Palhano, Londrina, PR, CEP: 86050-464, Brasil.

Recebido em: 04/11/2023

Aprovado em: 19/12/2023

**Como citar este artigo:**

SANTANA, Wilton Carlos de e colaboradores. Análise quantitativa da distribuição em quadra de jogadores iniciantes de futsal com e sem a posse da bola. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16594, p. 1-12, 2023.





## **FORMAÇÃO DE ATLETAS NA CATEGORIA SUB-13 EM UM CLUBE DE FUTEBOL DA CIDADE DE GOIÂNIA (GO): ESTUDO DE CASO**

**ATHLETE DEVELOPMENT IN THE UNDER-13 CATEGORY AT A SOCCER CLUB IN THE CITY OF GOIÂNIA (GO): A CASE STUDY**

**FORMACIÓN DE ATLETAS EN LA CATEGORÍA SUB-13 EN UN CLUB DE FÚTBOL DE LA CIUDAD DE GOIÂNIA (GO): ESTUDIO DE CASO**

**Matheus Marco Antonio Souza Pereira**


<https://orcid.org/0009-0005-8513-997X> 


<https://lattes.cnpq.br/8692384025396296> 

Universidade Federal de Goiás (Goiânia, GO – Brasil)

matheusp96@egresso.ufg.br

**Lucas Leonardo**


<https://orcid.org/0000-0002-1567-0686> 


<http://lattes.cnpq.br/0543067155062208> 

Universidade Federal do Amazonas (Manaus, AM – Brasil)

lucasleonardo@ufam.edu.br

**João Cláudio Braga Pereira Machado**


<https://orcid.org/0000-0001-9827-5296> 


<http://lattes.cnpq.br/5265855153671399> 

Universidade Federal do Amazonas (Manaus, AM – Brasil)

joaoclaudiomachado@gmail.com

**Tathiane Krahenbühl**

<https://orcid.org/0000-0001-6801-4861> 

<http://lattes.cnpq.br/2409655249432276> 

Universidade Federal do Amazonas (Manaus, AM – Brasil)

tathy04n@gmail.com

### **Resumo**

O objetivo do estudo foi investigar o contexto da formação de atletas de futebol a partir de um estudo de caso qualitativo e exploratório com uma equipe sub-13 de um clube em Goiânia, GO. Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com dois treinadores e diários de campo para observar três sessões de treinos. Os dados foram analisados a partir da análise temática. A pesquisa revelou quatro categorias temáticas: a) ênfase na aprimoração técnica por meio de exercícios analíticos, seguidos de pequenos jogos; b) a organização e o planejamento dos treinos, baseados na competição; c) a importância do jogo como ferramenta de aprendizagem e d) a falta de um currículo formal. Observamos que a ideia de performance técnica é sobreposta a performance tática, indicando que ainda há uma lacuna entre o que se tem produzido sobre processos de formação e treinamento no futebol e a sua prática.

**Palavras-chave:** Formação; Futebol; Pedagogia do Esporte; Esporte de Jovens.

### **Abstract**

The aim of the study was to investigate the context of football player development through a qualitative and exploratory case study involving an under-13 team from a club in Goiânia, GO. Semi-structured interviews with two coaches and field diaries to observe three training sessions were used for data collection. Data were analyzed through thematic analysis. The research revealed four thematic categories: a) emphasis on technical improvement





through analytical exercises followed by small-sided games; b) organization and planning of training sessions based on competition; c) the importance of the game as a learning tool; and d) the lack of a formal curriculum. It was observed that the emphasis on technical performance overshadows tactical performance, indicating a gap between the theoretical knowledge produced on youth football training and development and its practical application.

**Keywords:** Development; Football; Sports Pedagogy; Youth Sports.

### Resumen

El objetivo del estudio fue investigar el contexto de la formación de futbolistas a través de un estudio de caso cualitativo y exploratorio con un equipo sub-13 de un club en Goiânia, GO. Para la recolección de datos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas con dos entrenadores y diarios de campo para observar tres sesiones de entrenamiento. Los datos se analizaron mediante análisis temático. La investigación reveló cuatro categorías temáticas: a) énfasis en la mejora técnica a través de ejercicios analíticos seguidos de juegos reducidos; b) organización y planificación de las sesiones de entrenamiento basadas en la competencia; c) la importancia del juego como herramienta de aprendizaje y d) la falta de un currículo formal. Se observó que la idea de rendimiento técnico prevalece sobre el rendimiento táctico, lo que indica que aún existe una brecha entre lo que se ha producido en términos de procesos de formación y entrenamiento en el fútbol y su aplicación en la práctica.

**Palabras clave:** Formación; Fútbol; Pedagogía del Deporte; Deporte Juvenil.

## INTRODUÇÃO

A cientificação do esporte vem de uma necessidade advinda da proporção e desenvolvimento social que o mesmo desempenha (MATOS, 2006) ao se o compreender como um dos fenômenos socioculturais mais importante do século XXI, alcançando diversas dimensões e cenários das atividades humanas (desenvolvimento científico, relações sociais, conhecimento, comunicação), sustentando uma pluralidade de significados e finalidades (BENTO, 2006; GALLATI et al., 2014). Dentro disso, possuímos uma variedade de possibilidades de intervenções de ensino, métodos, análises, entre outras, as quais promovem uma compreensão mais apurada do esporte.

A formação de atletas de futebol é um processo complexo e multifacetado que envolve a preparação física, técnica, tática e psicológica dos jogadores desde as categorias de base até o nível profissional. Com o objetivo de desenvolver habilidades sólidas e promover um entendimento profundo do jogo, diversos métodos de ensino são empregados nesse percurso. Nas categorias de base, surge a necessidade de planejamento, aplicação e avaliação dos cenários de treinamento e jogo, visando a continuidade e desempenho dos atletas a longo prazo (SANTOS; LOPES; RODRIGUES, 2016).

Segundo Paoli (2013), a categoria de base é o meio formador do atleta em sua modalidade para que chegue à idade adulta com condições de atuar na categoria profissional. Sendo assim, é de grande importância o enfoque nas potencialidades a serem abordadas no âmbito das categorias de base. É nela que ocorre o desenvolvimento das capacidades de solução de tarefas perante as diversas situações de jogo.





A formação do atleta, passando pelos âmbitos técnico-táticos deve obedecer a premissa da diversidade de tarefas e estímulos na forma de jogar, estimulando as diversas soluções por parte dos atletas aos problemas propostos (BETTEGA et al., 2015). O treinador de categoria de base necessita planejar, aplicar e avaliar os cenários de treino e jogo, de maneira que seu comportamento expresse sua concepção, sendo coerente com o que desenvolve e o que se espera do desempenho de seus atletas (SANTOS et al., 2016), a fim de estimular o seu desenvolvimento a longo prazo.

Há uma grande quantidade de estudos nas categorias de base no futebol que demonstram o efeito da utilização dos pequenos jogos no processo de ensino-aprendizagem da modalidade (CLEMENTE et al., 2021), os processos de identificação de talentos (LEGNANI et al., 2022) ou mesmo quais propostas pedagógicas devem ser desenvolvidas nesta fase da formação esportiva (BETTEGA et al., 2015). Contudo, são poucos os estudos que investigam a prática dos treinadores de futebol e as suas respectivas escolhas e aplicações metodológicas, evidenciando a necessidade de verificar como os preceitos e conceitos cientificamente produzidos estão sendo incorporados na prática do treinamento das categorias de base do futebol.

Dessa forma, o trabalho teve seu objetivo traçado na compreensão dos métodos de ensino-aprendizagem e treinamento na formação de atletas, procurando entender seus contextos e a ligação destes com a prática do futebol, visando averiguar a organização e planejamento do treinamento de uma categoria de base, observando sua influência na formação dos atletas de futebol.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Abordagem Metodológica, Contexto da Pesquisa e Participantes

Esta é uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva do tipo estudo de caso, que tem por característica dar atenção especial a questões que podem ser conhecidas por meio de um grupo específico e apreender determinada situação e descrever a complexidade de um fato (YIN, 2016; MARCONI; LAKATOS, 2017). Nosso foco foi obter informações sobre as metodologias adotadas com o processo formativo de atletas nas categorias de base de futebol. O contexto da pesquisa está representado pela comissão técnica e pelas sessões de treinamento da equipe sub-13 de um clube de futebol localizado na cidade de Goiânia, Goiás.





Participaram do estudo dois treinadores da categoria que responderam as entrevistas e que permitiram a observação não participante das sessões de treinamento da equipe.

Ambos os treinadores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Cabe ressaltar que esta pesquisa é parte de um projeto guarda-chuva aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, número CAAE: 85700518.1.0000.5083.

### **Técnica e Instrumento de Coleta de Dados**

Como instrumento de coleta de dados foram utilizados o diário de campo e entrevistas semiestruturadas com os treinadores participantes. Para Campos, Da Silva e De Albuquerque (2021), o diário de campo é um instrumento que permite a sistematização e detalhamento do objeto a ser observado. Recomenda-se que, para a boa estruturação do diário de campo, o pesquisador esteja preparado sobre o que e quais itens observar, tais como a descrição do local e as principais informações sobre o objeto de estudo (CAMPOS; SILVA; ALBUQUERQUE, 2021). Assim, visando compreender a relação do método com a formação de atletas e o treinamento em categorias de base do futebol, elaboramos um roteiro para observação dos treinos pautados em González e Bracht (2012), pautadas nas análises: a) das tarefas escolhidas: tipos de tarefas e conteúdos enfatizados; b) a intervenção do professor: como são feitas as intervenções e orientações e c) o papel do atleta no treino: ação passiva ou ativa durante os treinos e protagonismo.

Também utilizamos de entrevista semiestruturada (SANTOS; JESUS; BATTISTI, 2021) para coleta de informações referentes ao método utilizado nos treinamentos, a influência deste na formação de seus atletas e a relação do treinamento e os jogos de campeonato. O roteiro da entrevista passou por um processo de validação por dois professores e pesquisadores da área de Pedagogia do Esporte com ênfase em formação de atletas e métodos de ensino dos esportes coletivos. As perguntas norteadoras versaram sobre os seguintes temas: a) metodologia e didática pelo clube e treinadores; b) conteúdos e sequências para o ensino do futebol e c) organização, planejamento e currículo.

### **Análise de Dados**

Para a análise de dados, foi feita uma análise qualitativa por meio de uma análise temática de dados. Para Souza (2019), a análise temática é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar os padrões ou temas, a partir de dados





qualitativos. Com isso, a interpretação de dados para afirmação de alguma hipótese é feita em razão da análise dos mesmos. Na análise temática ocorre a organização e a descrição destes dados, gerando ferramentas para uma análise interpretativa do que será tratado no trabalho.

Optou-se por utilizar as abordagens do tipo *Reflexive*, em que, segundo Braun e Clarke (2006), o objetivo é a imersão em uma análise com maior engajamento dentro dos dados em questão. Assim, trazendo para a análise dos dados do trabalho, separamos em temas comuns as respostas às entrevistas com as coletâneas do referencial teórico. Sendo assim, como nos sugere a análise temática, foi feita a separação em temas, dividindo-as em quatro partes.

A primeira parte mostrou-se responsável pela análise da metodologia empregada no clube, observando qual tipo de abordagem, ou quais tipos, aconteciam na categoria pesquisada. A segunda análise aconteceu em torno da organização das sessões de treinamento, observando a frequência e os conteúdos indicados para a abordagem nos treinamentos. A terceira análise, deu-se em razão do jogo, ou seja, como as potencialidades do adversário influenciavam no jogo e como a sessão de treinamento poderia sanar este problema. Por fim, na quarta e última análise, ocorreu a análise da progressão pedagógica de conteúdos na categoria, ou seja, como os conteúdos a serem ministrados obedeciam a uma lógica organizacional.

## RESULTADOS

A análise das observações dos treinos está resumida na tabela 1, e foi dividida de acordo com as categorias temáticas pré-determinadas no roteiro de observação, sendo os tipos de tarefas escolhidas para o treinamento, a intervenção do treinador e o papel do aluno.

**Tabela 1** – Resultados da análise das observações não participante (diário de campo)

<b>Tarefas</b>	Início e final de treino com tarefas analíticas para aprendizado de fundamentos técnicos, e situações analíticas ou bola parada. Parte central do treino com atividades voltados para confronto 1x1, 2x1, 2x2 ou jogo formal.
<b>Intervenção Treinador</b>	Intervenções de correção mais diretivas, indicando os erros e direcionando para ações consideradas corretas pelo treinador.
<b>Papel do atleta</b>	Observação do jogo (cobrados pelos treinadores a fazerem a “leitura” do jogo). Protagonismo durante o jogo formal (incentivos a tomada de decisões).

**Fonte:** construção dos autores.





A partir da análise das entrevistas obtivemos quatro categorias de resultados, que serão apresentadas a seguir.

## **Tema 1 – Metodologias e Intervenções Empregadas nos Treinamentos**

A primeira análise temática foi feita em razão da metodologia e intervenções empregadas nos treinamentos. Foi possível constatar que os treinamentos e a concepção dos treinadores partem da ideia do aperfeiçoamento técnico, a partir do emprego de tarefas voltadas para essa finalidade baseadas no método analítico-sintético, seguido de uma parte central com pequenos jogos, ou seja, há ênfase no desenvolvimento das habilidades técnicas a partir de exercícios analíticos e, posteriormente “traduzindo-as” para as situações de jogo.

Ao analisarmos diretamente as falas dos treinadores, percebemos uma forte tendência da pedagogia tradicional em se tratando do mecanicismo contido em grande parte das sessões de treinamento, como dito anteriormente.

[...] a gente, dava um pouco mais de ênfase a questão técnica né, de realmente aprimorar a parte técnica e aí depois a gente ia pra uma parte um pouco mais tática né, com jogos reduzidos, com jogos situacionais e aí a gente trabalhava um pouco mas no geral né, tinha treinos só da parte técnica e tinha o treino que era só parte tática mas a gente, no geral, trabalhava com essa divisão tático/técnico, com a técnica no começo né, do treinamento ali e depois eu vou pra ação física e a tática mais pro final do treinamento (T1).

A observação dos treinos permitiu constatar a presente e frequente preocupação com o desenvolvimento do gesto técnico, exercícios analíticos foram predominantes nos aquecimentos, sendo que na primeira sessão observada, ocorreu um aquecimento com estações pré-definidas por pratos esportivos em que o objetivo era o aprimoramento das habilidades motoras individuais por meio de exercícios técnicos repetitivos como passe, domínio e cabeçada. Já no segundo e terceiro treino observados, o enfoque foi na mudança de direção e aprimoramento da capacidade física.

Posteriormente, observamos a presença dos pequenos jogos enquanto método centrado no jogo. Na análise das entrevistas e diário de campo, mostra-se nítida a presença destes como fator de “tradução” das habilidades técnicas para o jogo e do jogo para o treino, retroalimentando esta relação.

Também foi possível observar a características de intervenções mais diretas centradas no treinador. Muitas intervenções com correções e paradas nos exercícios e jogos





para que os treinadores pudessem explicar a maneira correta de executar uma ação técnica ou tática. Assim como observado na fala do T1.

Quanto eu e o treinador, nós já deixamos também os exercícios com os cones, todas as dimensões, tudo já pré-pronto, antes dos treinos e aí, quando ia pra parte do exercício, a gente explicava de forma verbal, mesmo que era o exercício, qual era o objetivo, como a gente gostaria que eles fizessem e, depois, a gente normalmente utilizava um grupo né, normalmente estava dividida em grupos, e utilizava no grupo pra demonstrar inicialmente pro pessoal entender. Se fosse necessário, tanto eu quanto o treinador, a gente demonstrava também e, no mais, era uma questão de feedback deles durante os exercícios, certo? Fazendo na intensidade que a gente gostaria, se estavam fazendo os exercícios de forma correta tecnicamente e taticamente, a gente ia corrigindo durante o exercício, até eles meio que ir colocando na cabeça, ficando meio que automático a questão dos exercícios e depois que fosse refletido nos jogos (T1).

## Tema 2 – Organização e Planejamento dos Treinos

A segunda categoria temática foi quanto à organização e planejamento dos treinos. Segundo as entrevistas, a organização dos treinamentos ocorria na sexta-feira, através de uma reunião pedagógica, em que os responsáveis pela categoria abordavam os adversários a serem enfrentados, juntamente com a progressão de conteúdos proposta. Os treinos encontravam-se organizados, grande parte, em razão dos adversários a serem enfrentados na semana. Por meio de reuniões pedagógicas, o treinador, preparador físico e auxiliar, faziam com que os conteúdos trabalhados fossem discutidos, indo ao encontro dos objetivos da semana.

[...] tudo é trabalhado em cima do adversário, cada situação é uma semana, se vai ter um jogo, trabalhamos em cima do compromisso, na outra semana é outro jogo e já mudou totalmente o treinamento e o que vai trabalhar na forma dos jogos (T2).

Ao cruzar a fala do treinador e do auxiliar, houve coesão ao ponto de dar ênfase nas potencialidades adversárias, contudo, não descaracterizando o modelo de jogo vigente. Nesse sentido, observamos uma grande preocupação com os jogos e o momento da competição no planejamento dos treinos, contudo, os treinadores mencionaram a necessidade de ter um modelo de jogo do grupo, principalmente, para que os jogadores tenham condições de compreender o que fazer no jogo, apesar das adaptações e treinos voltados para as características dos adversários.





### **Tema 3 – Potencial do Jogo para a Aprendizagem Esportiva**

A terceira análise temática foi feita em razão do jogo e das potencialidades no processo de aprendizagem esportiva. Dependendo das características de vantagem do adversário, as sessões de treinamento ocorriam em virtude de explorar as situações de desvantagem destes ou de evitar situações de vantagem do adversário a ser enfrentado, equilibrando as características da equipe com a necessidade de um jogo de bom resultado. Dentro da análise do diário de campo, no primeiro treino observado, temos a presença de dinâmicas de 2vs1, 3vs2, 4vs3, o que dava ênfase na situação de vantagem e desvantagem contra o adversário, inserindo comportamentos temporização, por parte da defesa e objetividade, por parte do ataque.

Sendo assim, observou-se também que os conteúdos treinados foram abordados com relação ao que acontecia no jogo. A análise temática desta categoria aconteceu em razão do exposto nas entrevistas, em que pudemos constatar que o modelo de jogo adotado era bem estruturado, tendo as ideias bem impostas em razão das características vigentes dos atletas. A abordagem de comportamentos diferentes acontecia muito em razão de situações que fugissem do padrão dentro do jogo.

A gente utilizava muito jogos reduzidos e questões situacionais, a gente trabalhava bastante também com o jogo formal né, os coletivos não era uma coisa em todo treinamento, não é todo dia de treino que tinha um jogo formal, eram geralmente uma vez na semana ou então junto com o treino tático, um coletivo tático para trabalhar algumas questões, como a gente estava próximo de algum jogo, alguma competição (T1).

Ainda, foi possível observar nas falas dos treinadores uma relação muito próxima entre a competição e o jogo, como processos intrínsecos, ou seja, as demandas impostas nos jogos situacionais ou jogos reduzidos utilizados nos treinos tem a finalidade de compreender ações técnicas e táticas que serão necessárias nas partidas dos campeonatos, sendo estas adaptações, na visão dos treinadores, ferramentas importantes para que os jogadores compreendam o que fazer quando estão no jogo formal.

### **Tema 4 - Currículo de Formação e Progressão Pedagógica do Conteúdo**

Por fim, na quarta e última categoria de análise temática, foi abordado o currículo de formação e a progressão pedagógica de conteúdo. Ao analisar as entrevistas foi constatado que a instituição carece de um documento formativo, deixando a critério do treinador a progressão de conteúdo. Entretanto, notou-se que a instituição faz a exigência de um modelo





de jogo comum às categorias desta, ou seja, mesmo sem um documento formal, ficava em comum acordo entre os profissionais do local, o aparelhamento dos modelos de jogo para as categorias de base.

Então, eu mesmo não sei se realmente tem um currículo, uma coisa, um documento [...] eu sei que a gente sempre tenta dar uma ênfase presente nas questões técnicas e, justamente por ser uma categoria sub-13, para que alguns atletas não fossem ficando pra trás né, com passar dos anos, certo? Afinal, a categoria sub-13 justamente é a primeira categoria dos primeiros anos né, de base, e aí a gente dá um foco na técnica né, porque muitos desses jogadores, às vezes, chegam com uma técnica não muito boa, não muito aperfeiçoada e pode ser que isso faça eles não continuarem pra sub-15, pro sub-17 (T1).

Foi possível observar que, apesar de não ter um documento formal, os treinadores preocupam-se com a continuidade dos atletas quando passarem para as categorias mais velhas, contudo, o que foi destacado é a habilidade técnica dos jogadores como sendo o elemento a ser aperfeiçoado para a continuação para as categorias sub-15 em diante.

## DISCUSSÃO

A análise revela que a metodologia de treinamento adotada para a categoria sub-13 é baseada em uma abordagem que parte do analítico-sintético (foco em habilidades técnicas individuais) e evolui para pequenos jogos, enfatizando o desenvolvimento das habilidades técnicas dos jogadores. Essa abordagem parece refletir a ênfase no aprimoramento das habilidades individuais antes de abordar aspectos mais táticos e físicos do jogo. Os pequenos jogos são mencionados como um método para traduzir as habilidades técnicas para o contexto do jogo.

Ainda, observamos uma forte presença da pedagogia tradicional, com métodos mais convencionais de treinamento e grande importância e ênfase na técnica esportiva, com exercícios analíticos predominantes nos aquecimentos e o comprometimento em desenvolver as habilidades técnicas dos jogadores

Essa perspectiva ao encontro do que estudos mais atuais na área de Pedagogia do Esporte preconizam para formação de atletas, principalmente no início do processo de desenvolvimento esportivo em esportes coletivos de invasão. Atualmente, a perspectiva ecológica sugere que a transferência de habilidades ocorre quando um atleta é exposto a uma variedade de situações tático-técnicas com ações relevantes ao cumprimento dos objetivos da tarefa, ou seja, preconiza que o ambientes sejam ricos em estímulos variados que permitem







aos atletas adaptar o seu sistema perceptivo-motor a um conjunto dinâmico de situações as quais vão promover a transferência adequada de habilidades e competências gerais e específicas de uma forma diferenciada, por meio de representações do jogo (SEIFERT et al., 2018; TRIBOLET et al., 2022).

Segundo Scaglia e colaboradores (2013), o futebol possui competências, as quais são responsáveis pela transformação do jogo anárquico em jogo estruturado. Estas competências dividem-se em três grupos, sendo eles as Competências Gerais, Específicas e Contextuais. As Competências Gerais, abordam as partes gerais das competências essenciais, que são pautadas por demandas gerais como, por exemplo, administração dos espaços de jogo. As Competências Específicas, em contraponto às gerais, pautam-se nas especificidades demandadas pelo esporte em questão, baseadas nas regras, e por fim, as Competências Contextuais são ainda mais específicas, pois são pautadas em uma situação, circundada pelas regras das competências específicas, porém, com um objetivo traçado dentro das características escolhidas. As competências do jogo estão inscritas em uma rede de interações de alta complexidade, em que estão envolvidas em relações de colaboração e competição, interagindo de diversas formas nos níveis de organização (TEOLDO; GUILHERME; GARGANTA, 2020).

No futebol, observamos abordagens mais atuais centradas na Inteligência de Jogo e na Tomada de Decisões, abrangendo as capacidades de leitura e interpretação do jogo, com isso, o ensino da modalidade ganha novas concepções baseadas nos comportamentos de cooperação e oposição. Ao ser visto de forma integral e ampla, o jogo e suas relações dinâmicas passam a ser parte das sessões de treinamento e análise de jogo (GARGANTA et al., 2013; SCAGLIA, 2017).

Segundo Bettega e colaboradores (2021), a capacidade de tomada de decisão dos jogadores é preterida em função da aprendizagem e do desenvolvimento da técnica, principalmente pelo fato de ensinar “como fazer” desvinculado do “porque fazer”, “onde fazer” e “quando fazer” ou, ainda, das “razões do fazer”.

Posteriormente, observamos a presença dos pequenos jogos como método centrado nos jogos. Segundo Praça, Morales e Greco (2017), os pequenos jogos replicam as demandas técnicas, táticas, físicas e fisiológicas num contexto semelhante ao do jogo, impondo algumas restrições, tais quais o tamanho do espaço de jogo, o objetivo, o número de toques na bola, a quantidade de atletas, entre outros. Assim, vimos trabalhos que





aconteciam em campo reduzido, com número de toques reduzidos, com regras e objetivos modificados, atendendo a um objetivo específico abordado em tal dinâmica.

Por outro lado, considerar a competição juvenil como parte do processo de ensino-aprendizagem do esporte é essencial para o desenvolvimento dos futuros atletas de alto rendimento. Observamos que os treinos são organizados de acordo com os adversários a serem enfrentados, com reuniões pedagógicas realizadas para discutir a progressão de conteúdos e estratégias específicas. Isso demonstra uma abordagem orientada para o jogo, adaptando os treinamentos às necessidades impostas pelos adversários. Fazemos a ressalva de que existe uma diferença entre treinar para vencer os adversários na competição e ter a competição como aliada ao processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, em projetos e equipes voltadas para a prática esportiva de crianças, compreendemos que a competição deve ser concebida como parte indissociável ao processo de ensino e treino (SCAGLIA et al., 2013). Logo, competir significa colocar em prática o jogo, que por sua vez, é o elemento principal da sua prática e ferramenta para o aprendizado e desenvolvimento de habilidades e competências esportivas (GONÇALVES; CARVALHO; LIGHT, 2011; LIGHT; HARVEY, 2017).

A partir da análise dos nossos dados não é possível inferir se há uma percepção dos treinadores quanto a competição ser aliada ao processo de ensino ou se o foco está em vencer a competição. O que foi possível compreender é que os treinamentos são bastante influenciados pelas competições e pelos adversários que a equipe sub-13 irá enfrentar, ou seja, há flexibilidade no planejamento dos conteúdos que são voltados para que a equipe possa ter bons desempenhos nessas partidas.

Ao analisarmos como a sessão de treinamento ocorria em virtude do adversário e do modelo de jogo proposto, constatamos que os conteúdos treinados iam ao encontro das situações observadas no jogo. Nesse sentido, o jogo configura-se como um rico momento de incertezas e inúmeras possibilidades, fazendo com que os modelos de treinamento devam ser elaborados com alto número de problemáticas envolvidas (LEONARDO; SCAGLIA; REVEDITO, 2009; LEONARDI et al., 2014; SCAGLIA, 2017).

O que leva a última categoria de análise, sobre currículo e formação, em que aponta para a falta de um documento formal, deixando a progressão de conteúdo a cargo dos treinadores. No entanto, é mencionado que existe um modelo de jogo comum acordado entre os profissionais da instituição, o que fornece alguma orientação na ausência de um currículo formal.





Quando tratamos do currículo formador de uma instituição, estamos lidando com a forma com que o clube irá tratar o futebol enquanto principal conteúdo comum aos atletas inseridos no local. Segundo Scaglia e colaboradores (2013), existe um padrão de ações táticas na família dos jogos desportivos coletivos de invasão, em que podemos identificá-los por meio de um entendimento organizacional. Sendo assim, observamos princípios dos modelos de jogo inerentes à família dos jogos coletivos, como a organização ofensiva, transição defensiva, organização defensiva e a transição ofensiva (GARGANTA, 2008; 2013).

Segundo Garganta (2013), a formação dos atletas, em se tratando do futebol, deverá acontecer em virtude da resposta ao modelo de jogo, ou seja, como se portar com e sem bola, qual mapeamento correto a se fazer perante algumas situações de jogo, entre outras questões. Assim, formal ou não, os conteúdos abordados em uma sessão de treinamento devem ser pautados não apenas nos conhecimentos do treinador, mas em quesitos como a cultura de jogo do clube.

Para Bettega e colaboradores (2021), a aprendizagem contempla um processo complexo, não linear e singular para cada indivíduo, se estabelecendo nas informações recebidas, no conhecimento desenvolvido, nas experiências incorporadas e também na conjunção desses processos. Isto é, a aprendizagem do jogador se dá em um processo não linear, não hierarquizado, na reflexão, na ação e também na interação com outros indivíduos, no ambiente de jogo e no contexto sociocultural.

Nesse sentido, entendemos que um documento formal é importante com a finalidade de ser norteador do processo, para a orientação sobre quais procedimentos, abordagens e preocupações devem estar presentes em cada fase de ensino, contudo, evitando que a formalidade seja enrijecedora dos conteúdos presentes no processo. Assim, de acordo com Scaglia e colaboradores (2013) para além da metodologia ou do padrão de jogo que explore os conteúdos, mesmo que pelo jogo, o professor/treinador precisa ter o cuidado didático na garantia de um ambiente de jogo, em que os planos pedagógicos (planejamento, objetivos, conteúdos) sejam orientados pela natureza do jogo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No geral, os dados indicam uma abordagem que enfatiza o desenvolvimento técnico e a adaptação do uso da técnica esportiva aos jogos reduzidos, sendo os treinos organizados com base nas necessidades específicas referentes aos adversários dos confrontos





mais próximos. Além disso, a presença de elementos da pedagogia tradicional e a falta de um documento formal de currículo podem ser áreas de melhoria a serem consideradas pela instituição de pesquisa. É importante lembrar que a abordagem de treinamento deve ser flexível e adaptável para atender às necessidades em constante evolução dos jogadores em formação.

Nesse sentido, observamos que nesta amostra ainda está presente a ideia de performance técnica sobreposta a performance tática, indicando que ainda há uma lacuna entre o que se tem produzido academicamente a respeito dos processos de formação e treinamento no futebol e a sua prática.

A pesquisa conduzida sobre o contexto da formação de atletas de futebol na categoria sub-13 revelou compreensões valiosas, porém, apresenta algumas limitações importantes que merecem ser destacadas. Primeiramente, é fundamental ressaltar que o estudo foi realizado em uma única equipe de um clube específico em Goiânia, GO. Portanto, a generalização dos resultados para outras equipes ou realidades distintas deve ser feita com cautela, dada a singularidade das práticas e abordagens encontradas nesse contexto específico.

Para futuros estudos, sugere-se a ampliação do escopo geográfico e amostral, envolvendo múltiplas equipes e contextos diversos, o que poderia oferecer uma visão mais abrangente e comparativa das práticas de formação no futebol de base, incluindo outras categorias etárias. Outro limite é o caráter transversal do estudo, por isso, sugerimos que outros estudos de acompanhamento com desenho longitudinal visando compreender as práticas dos treinadores ao longo da formação desses atletas.

Quanto à aplicabilidade prática dos resultados, destaca-se a relevância de direcionar as descobertas desta pesquisa para aprimorar os programas de formação esportiva em clubes de futebol. As conclusões indicam a necessidade de equilibrar o foco na compreensão e performance técnico e tática integradas desde as categorias de base. Isso sugere a importância de repensar os métodos de treinamento, integrando as diversas habilidades no decorrer das situações de jogo e que favoreçam o desenvolvimento da compreensão tática tanto individual quanto coletiva dos atletas.

Em síntese, este estudo forneceu insights sobre as práticas de formação de atletas de futebol na categoria sub-13 em um contexto específico. No entanto, é necessário continuar investigando e refinando essas descobertas para promover avanços significativos na qualidade





dos programas de formação esportiva, visando um desenvolvimento mais abrangente e eficaz dos jovens talentos no futebol.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTEGA, Otávio Baggio e colaboradores. Formação de jogadores de futebol: princípios e pressupostos para composição de uma proposta pedagógica. **Movimento**, v. 21, n. 3, p. 791-801, 2015.

BETTEGA, Otávio Baggio e colaboradores. Pedagogia do esporte: bases epistemológicas e articulações para o ensino esportivo. **Revista inclusiones**, v. 8, p. 185-213, 2021.

BENTO, Jorge Olímpio. Da pedagogia do desporto. In: TANI, Go; BENTO, Jorge O.; PETERSEN, Ricardo. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, n. 3, p. 77-101, 2006.

CAMPOS, Juliana L. A.; SILVA, Taline C.; ALBUQUERQUE, Ulysses P. Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar. **Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia**. Recife, PE: Nupeea, 2021.

CLEMENTE, Filipe Manuel e colaboradores. Effects of small-sided game interventions on the technical execution and tactical behaviors of young and youth team sports players: A systematic review and meta-analysis. **Frontiers in psychology**, v. 12, p. 667041, 2021.

SANTOS, Alexa Fagundes; JESUS, Gabrieli Guterres; BATTISTI, Isabel Koltermann. Entrevista semi-estruturada: considerações sobre esse instrumento na produção de dados em pesquisas com abordagem qualitativa. **Salão do conhecimento**, v. 7, n. 7, p. 1-5, 2021.

GARGANTA, Júlio e colaboradores. Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. In: TAVARES, Fernando (Ed.). **Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar**. Porto, Portugal: FADEUP, 2013.

GARGANTA, Júlio. Modelação táctica em jogos desportivos: a desejável cumplicidade entre pesquisa, treino e competição. In: TAVARES, Fernando e colaboradores (Eds.). **Olhares e contextos da performance nos jogos desportivos**. Porto, Portugal: FADEUP, 2008.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da educação física**, v. 25, p. 153-162, 2014.

GONÇALVES, Carlos E.; CARVALHO, Humberto; LIGHT, Richard. Keeping women in sport: positive experiences of six women's experiences growing up and staying with sport in Portugal. **Asian journal of exercise and sports science**, v. 8, n. 1, p. 39-52, 2011.





GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória, ES: UFES, Núcleo de Educação aberta e à distância, 2012.

LEGNANI, Elto e colaboradores. Métodos e técnicas de identificação de talentos no futebol: uma revisão sistemática. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 14, n. 60, p. 547-556, 2022.

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

LEONARDI, Thiago José e colaboradores. Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 13, n. 1, p. 41-58, 2014.

LIGHT, Richard L.; HARVEY, Stephen. Positive pedagogy for sport coaching. **Sport, education and society**, v. 22, n. 2, p. 271-287, 2017.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MATOS, Zelia. Contributos para a compreensão da pedagogia do desporto. In: TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

PAOLI, Prospero Brum. Os estilos de futebol e os processos de seleção e detecção de talentos. **Revista brasileira de futebol**, v. 1, n. 1, p. 59-59, 2013.

PRAÇA, Gibson Moreira; MORALES, Juan Carlos Pérez; GRECO, Pablo Juan. Demandas físicas, fisiológicas, táticas e técnicas no pequeno jogo 3 vs. 3 no futebol: uma revisão sistemática. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 25, n. 4, p. 141-152, 2017.

SANTOS, Fernando Jorge Lourenço; LOPES, Hélder Manuel; RODRIGUES, José Jesus. Relação entre a percepção dos treinadores de jovens futebolistas e o comportamento de instrução e dos atletas em competição. **Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte**, v. 11, n. 1, p. 59-68, 2016.

SCAGLIA, Alcides José e colaboradores. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 227-249, 2013.

SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 17, p. 27-38, 2017.

SEIFERT, Ludovic e colaboradores. Skill transfer, expertise and talent development: an ecological dynamics perspective. **Movement & sport sciences-science & motricité**, n. 102, p. 39-49, 2018.





SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

TEOLDO, Israel; GUILHERME, José; GARGANTA, Júlio. **Para um futebol jogado com ideias**. Curitiba, PR: Appris, 2020.

TRIBOLET, Rhys e colaboradores. Match simulation practice may not represent competitive match play in professional Australian football. **Journal of sports sciences**, v. 40, n. 4, p. 413-421, 2022.

YIN, Robert K. **Qualitative research from start to finish**. New York, USA: Guilford publications, 2016.

**Dados do primeiro autor:**

Email: matheusp96@egresso.ufg.br

Endereço: Rua Dom Orione, 40, Edifício Porto de Sagres, Setor Oeste, Goiânia, GO, CEP 74140-080, Brasil.

Recebido em: 27/10/2023

Aprovado em: 19/12/2023

**Como citar este artigo:**

PEREIRA, Matheus Marco Antonio Souza e colaboradores. Formação de atletas na categoria sub-13 em um clube de futebol da cidade de Goiânia (GO): estudo de caso. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16529, p. 1-16, 2023.





**FUTEBOL FEMININO, ESCOLA E CULTURA: POSSÍVEIS IMPACTOS  
DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DAS ATLETAS**

**WOMEN'S SOCCER, SCHOOL AND CULTURE: POSSIBLE IMPACTS OF  
PHYSICAL EDUCATION CLASSES FROM THE PERSPECTIVE OF  
ATHLETES**

**FÚTBOL FEMENINO, ESCUELA Y CULTURA: POSIBLES IMPACTOS DE  
LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS  
DEPORTISTAS**


**Raphaela Pimenta Peres Ribeiro**


<https://orcid.org/0009-0008-6909-4662> 

<https://lattes.cnpq.br/8851933664919185> 

Centro Universitário Gama e Souza (Rio de Janeiro, RJ – Brasil)  
raphappr@hotmail.com


**Marconi Silva de Andrade**


<https://orcid.org/0000-0002-3443-6422> 

<https://lattes.cnpq.br/2901169411059169> 

Universidade Estácio de Sá (Rio de Janeiro, RJ – Brasil)  
coni.andrade@gmail.com

**Gabriela Conceição de Souza**


<https://orcid.org/0000-0001-6493-1208> 

<https://lattes.cnpq.br/8243511478514528> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ – Brasil)  
gabriela.souza@ifrj.edu.br

**Felipe da Silva Triani**

<https://orcid.org/0000-0001-6470-8823> 

<https://lattes.cnpq.br/6974478230916756> 

Universidade Estácio de Sá (Rio de Janeiro, RJ – Brasil)  
felipetriani@gmail.com

**Resumo**

O obstáculo à expansão do futebol feminino no Brasil foi principalmente o preconceito, usando justificativas biológicas, culturais e psicológicas. Nas aulas de Educação Física, o futebol era dominante para meninos, enquanto as meninas tinham atividades infantis, e o voleibol era preferido, perpetuando a desigualdade de gênero no esporte. Este estudo teve como objetivo conhecer as relações entre a prática do futebol feminino com a Educação Física escolar, analisando os impactos das aulas sobre a iniciação esportiva do futebol feminino. A metodologia utilizada foi a história oral para coletar experiências de vida visando preencher lacunas em documentação, evitando viés de quem normalmente registra os eventos. Concluiu-se que, a escola não foi o principal local de iniciação ao futebol feminino. Embora as aulas de Educação Física não ofereçam muitas oportunidades, percebemos que houve a influência na decisão em se tornarem atletas de futebol principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Futebol feminino; Escola; Esporte.





### Abstract

The obstacle to the expansion of women's football in Brazil was mainly prejudice, using biological, cultural and psychological justifications. In Physical Education classes, football was dominant for boys, while girls had children's activities, and volleyball was preferred, perpetuating gender inequality in sport. This study aimed to understand the relationships between the practice of women's football and school Physical Education, analyzing the impacts of classes on the initiation of women's football. The methodology used was oral history to collect life experiences in order to fill gaps in documentation, avoiding bias from those who normally record the events. It was concluded that the school was not the main place for initiation into women's football. Although Physical Education classes do not offer many opportunities, we realized that there was an influence on the decision to become football athletes, especially in the Final Years of Elementary School.

**Keywords:** Women's Football; School; Sport.

### Resumen

El obstáculo a la expansión del fútbol femenino en Brasil fueron principalmente los prejuicios, esgrimiendo justificaciones biológicas, culturales y psicológicas. En las clases de Educación Física, el fútbol era dominante para los niños, mientras que las niñas tenían actividades infantiles y se prefería el voleibol, perpetuando la desigualdad de género en el deporte. Este estudio tuvo como objetivo comprender las relaciones entre la práctica del fútbol femenino y la Educación Física escolar, analizando los impactos de las clases en la iniciación al fútbol femenino. La metodología utilizada fue la historia oral para recopilar experiencias de vida con el fin de llenar vacíos en la documentación, evitando sesgos por parte de quienes normalmente registran los hechos. Se concluyó que la escuela no era el lugar principal de iniciación al fútbol femenino. Si bien las clases de Educación Física no ofrecen muchas oportunidades, nos dimos cuenta de que sí influyaba en la decisión de ser deportistas de fútbol, especialmente en los últimos años de la Educación Primaria.

**Palabras clave:** Fútbol Femenino; Escuela; Deporte.

## INTRODUÇÃO

O futebol praticado por mulheres no Brasil apresenta um histórico conturbado de preconceitos e proibições que resultam no escasso registro de informações acerca dessa prática. Estamos partindo do pressuposto que tais fatos se devem pelo esporte ter sido implantado no final do século XIX como produtor e reproduzidor de atributos de masculinidade – como a liderança, o preparo físico, o combate “corpo a corpo”, o lazer fora de casa e anos mais tarde, a profissionalização – ocasião em que as mulheres participavam na categoria de expectadoras ou como praticantes lúdicas (MOURÃO, 2000).

Embora a primeira partida de futebol feminino oficial tenha sido atribuída ao jogo das Tremembeenses e Catarinenses em Tremembé, São Paulo, no ano de 1921, divulgado no jornal “A Gazeta” como uma curiosa atração ao público, tão curiosa que depois disso se tornou atração nos circos, há indícios de uma partida realizadas entre meninas do Vila Isabel no campo do antigo Zoológico do Rio de Janeiro, em 2015 (BONFIM, 2019). Com essa adesão, as práticas deste esporte passaram a ocorrer em estádios e isso não agradou a maioria, que, somado a movimentos de maior participação das mulheres nos espaços públicos, sobretudo nos movimentos sufragistas, além de maior preocupação com a saúde da mulher, por parte dos médicos higienistas, houve o início de discursos de “preocupação” em o que deveria ser mais adequado às práticas corporais das mulheres, principalmente no meio esportivo. Com isso, em





1937, a revista de educação física do exército, publicou um exemplar que recomendava que as mulheres não deveriam praticar certos esportes, dentre eles o futebol. O Conselho Nacional de Desportos (CND), acatando as recomendações médicas, proibiu a prática da atividade argumentando que o esporte era mais inadequado para a natureza da mulher. Em 1941, no governo militar, dando ênfase na proibição foi lançado um Decreto-Lei nº 3199, artigo 54 dizendo: “às 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” (TARRISSE, 2019). Em 1965, os militares ratificaram o decreto-lei, especificando o futebol e outras modalidade. Mas só em dezembro de 1979, que o Decreto-Lei foi revogado, tornando o futebol para as mulheres uma prática legal.

Sobre o tema Souza, Maux e Rebouças (2019) afirmam que o futebol foi inicialmente associado como uma prática esportiva masculina no Brasil e até meados do século XIX, as mulheres pouco eram vistas na esfera pública. A partir da segunda metade do referido século, as mulheres passaram a ocupar mais espaços públicos e ter participação mais ativa na vida social. Foi nessa época que passaram a ser expectadoras dos esportes praticados pela elite brasileira, tais como o remo, o turfe e, posteriormente, o futebol. A entrada das mulheres no universo do futebol se deu, como visto, através dos papéis de torcedora e jogadora, sendo eles os mais clássicos e populares. Ao longo do tempo, foram surgindo outros espaços de inserção, como na arbitragem, no comando técnico de times e na gestão do futebol.

Após a legalidade, o futebol feminino foi finalmente regulamentado e o calendário de jogos e campeonatos passaram a existir. A partir de 1981 foram fundados os primeiros campeonatos e torneios de futebol de areia. Em 1983 a realização do primeiro Campeonato Carioca de Futebol de Campo Feminino, o Copertone Copacabana Beach com a presença de 14 clubes, entre eles alguns times internacionais, e a 1º Taça Brasil. Em 1986, ocorreu, no Maracanã, o primeiro clássico Fla x Flu disputando a final do Campeonato Carioca. Em 1988, ocorreu o 1º Mundial de Futebol de campo da China e a 1ª Copa do Mundo de futebol feminino oficial pela Federação Internacional, foi em 1991, também na China. Com isso, por passos pequenos a categoria passou a ganhar mais espaço e visibilidade no mundo do esporte, mesmo enfrentando grandes dificuldades, as mínimas conquistas começaram a chamar atenção dos responsáveis das federações (MOREL; SALLES, 2006).





Uma das maiores conquistas do futebol feminino ocorreu em 2019, quando a Confederação Brasileira de Futebol (CBF) tornou obrigatório todos os clubes da série A do Campeonato Brasileiro a montar um time feminino adulto e um de base. Essa medida faz parte de um documento que controla a temporada de competições profissionais e segue orientações da Conmebol, que é uma instituição esportiva que organiza competições internacionais. Sendo assim, clubes que participam da Libertadores e Sul-Americana também foram obrigados a expandir o mundo feminino (ALMEIDA, 2020).

Entretanto, como podemos verificar no texto de Goellner (2020) as estratégias de equidade de gênero e reparação histórica com o futebol feminino não são lineares, de forma que há avanços e recuos nas conquistas. Muitas foram as atletas que se expuseram na mídia nacional e internacional para reivindicar melhores condições para a seleção brasileira feminina e chegaram a sofrer retaliações, como a ex-jogadora Sisleide do Amor Lima (Sissi), ainda no início dos anos 2000, e mais recentemente, a partir de 2017, Cristiane Rozeira (Cris) largou a seleção, seguida por Francielle Alberto (Fran), Rosana Augusto, Andreia Rosa e Maurine Dornelles Gonçalves. Dentre mulheres que resistem aos desafios de permanecer na seleção brasileira de futebol, incluindo mulheres em cargo de liderança, estão aquelas que fazem história dentro e fora das quatro linhas. A busca por um calendário de ações, como jogos com regularidade, pagamentos justos, licitações e orçamentos específicos, têm sido um respiro para as mulheres que permanecem, mas sem perder a atenção em estar constantemente atentas aos retrocessos.

Muitas meninas sonham em ser atletas de futebol feminino, almejam espaços no esporte como os meninos, buscando por oportunidades que lhe façam crescer e evoluir dentro da categoria. O futebol feminino sofreu e ainda sofre pelo desenvolvimento e reconhecimento, é interessante ressaltar o espaço em que a mulher vem conquistando, dia após dia, em uma área que carece da devida valorização. Segundo Oliveira (2021), a escola pode, por sua vez, ser uma porta de entrada para todos os esportes, sendo assim, um dos primeiros acessos e oportunidades para as meninas, além de também viabilizar desmitificação das opiniões masculinizadas e preconceitos culturais.

A ocultação de conteúdos como a mídia e os estudos também dificultam o reconhecimento do esporte. De acordo com Goellner (2021), é perceptivo que o futebol feminino não tem o mesmo tratamento e espaço dentro da mídia como tem o esporte masculino, várias seriam as razões que explicam esse acontecimento como, por exemplo, o





histórico do futebol brasileiro e a difícil inserção da mulher dentro deste esporte que é tratado como uma reserva exclusivamente masculina, constituindo-se em um espaço privilegiado de exercício de poder.

Apesar do crescimento significativo da categoria, ainda são encontradas barreiras em lugares que tem como objetivo contribuir para a formação do cidadão, o que implica colocar-se contravalores e práticas sociais que desrespeitam a dignidade da pessoa. Na escola, os professores de Educação Física utilizam o esporte para desenvolvimento global dos educandos. Geralmente, o handebol, futebol e voleibol são os esportes mais trabalhados na Educação Básica (OLIVEIRA, 2021). Alguns professores preferem separar meninos e meninas nos esportes, sendo possível notar nesses casos, em número significativo, uma “preferência” na utilização do voleibol para as meninas e futebol para os meninos. Assim, entende-se o vôlei como “mais delicado, menos lesivo” para as meninas e o futebol como mais desgastante para os meninos que são “naturalmente mais agitados” (BALDANZA, 2007).

Porém, de acordo com Souza Júnior e Darido (2002), as atribuições do professor de Educação Física na escola vinculam-se à finalidade de contribuir para a formação global do cidadão, incluindo-se assim, os aspectos biológico, cultural, social e afetivo. Dentro desta perspectiva cabe ressaltar a importância de proporcionar a todos os educandos, indistintamente, as mesmas oportunidades de aprendizado. No entanto, na prática podemos observar uma diversificação de tratamentos para meninos e meninas, perpetuando os modelos sexualmente tipificados pela família e sociedade (SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2002).

Portanto, o objetivo desse manuscrito é conhecer as relações entre a prática do futebol feminino com a Educação Física escolar, analisando os impactos das aulas sobre a iniciação esportiva do futebol feminino.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo apropriou-se da História Oral como estratégia metodológica para o desenvolvimento do estudo. O método consiste em registrar as experiências de vida de pessoas (ou grupos), a fim de preencher lacunas existentes tendo em vista que a formalização e a documentação de fatos e acontecimentos são majoritariamente realizadas por pessoas que possuem o mesmo ponto de vista ou que representam e/ou fazem parte do mesmo grupo de pessoas (OLIVEIRA; OLIVEIRA; CORREIA, 2021).





De acordo com Matos e Senna (2011, p. 96), “[...] a fonte oral pode acrescentar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à historiografia, pois o historiador muitas vezes, necessita de documentos variados, não apenas os escritos”. Portanto, entende-se que a fonte oral não é apenas uma memória particular do sujeito entrevistado, mas sim, é a lembrança de um indivíduo inserido em um contexto social, que vivenciou fatos e acontecimentos que marcaram sua trajetória.

Foram selecionadas oito atletas federadas de futebol feminino, o critério utilizado para seleção das participantes foi por conveniência que de acordo com Prodanov e Freitas (2013) são o tipo menos rigoroso de amostragem, caracterizadas pela falta de rigor estatístico. Nesse método, o pesquisador seleciona elementos acessíveis e presume que eles, de alguma forma, representarão o universo de estudo. Esse tipo de amostragem é comumente aplicado em estudos exploratórios ou qualitativos, nos quais a precisão estatística não é uma exigência primordial.

As atletas participantes são de diferentes clubes, isto é, não foi selecionado nenhum clube de futebol feminino especificamente. O primeiro contato com as atletas para participar da pesquisa foi por meio da rede social *Instagram*. As atletas que responderam foram convidadas a participar da pesquisa e a colaborar de maneira voluntária.

Após o aceite em participar, foram agendadas entrevistas com as atletas. A entrevista consistiu em pedir para as atletas contarem a sua trajetória no esporte. Adicionalmente, alguns estímulos foram dados, tais como o primeiro contato com a modalidade, aula de Educação Física na escola, influências sobre ser atleta e o período da escola em que escolheu ser atleta.

Cabe ressaltar que toda pesquisa que envolve a participação de seres humanos deve seguir algumas exigências éticas, respeitando o participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia. Para isso antes da realização da entrevista o trabalho é submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) que:

[...] é um órgão institucional e tem a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética de pesquisas a serem desenvolvidas na instituição, de modo a proteger a integridade e os direitos dos voluntários participantes nessas pesquisas. Integra o sistema CONEP-CEP, que tem um papel importante no controle social das pesquisas com seres humanos. (SÃO PAULO, 2010, p. 13).

Este trabalho foi devidamente submetido e aprovado pelo CEP a partir do número CAAE 18921319.2.0000.5282.





## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para analisarmos as histórias construídas pelas informantes destes estudos, subdividimos em categorias que nos ajudam a pensar as suas construções enquanto atletas, mas também as relações entre a prática do futebol feminino com a Educação Física escolar, além de analisar os impactos das aulas sobre a iniciação esportiva do futebol feminino.

### O primeiro contato com o futebol

A entrevista foi iniciada pedindo para que as atletas, além de falar sua trajetória no futebol, relatassem seu primeiro contato com a modalidade. Visualizando as respostas das atletas, de acordo com a Tabela 1, 25% das meninas iniciaram o esporte na escola, 50% começaram na rua tendo o primeiro contato e os outros 25% em projetos, com isso, nota-se que, para o grupo estudado, a escola não foi a porta de entrada para praticar o futebol feminino. E ainda assim, somente duas receberam a oportunidade de ter o primeiro contato com o esporte na escola.

**Tabela 1** – Primeiro contato com o futebol

LOCAL	%
Escola	25%
Rua	38%
Projeto	25%
Outro	13%

**Fonte:** construção dos autores.

Souza Júnior (2000) procurou implementar um programa de futebol feminino para uma turma de 5ª série, no sentido de verificar as opiniões e as atitudes das garotas. Na ocasião, observou que a maioria das estudantes já tinham experienciado o futebol, mas a escola não foi citada como o local de primeiro contato com a prática. Em outro estudo, Tódaro (1997) entrevistou jogadoras de futebol feminino com passagens pela seleção brasileira, e novamente a escola não foi indicada como um dos locais da iniciação futebolística delas.

Contribuindo com estes achados, Oliveira (2021), identificou que de todos os atletas que participaram dos Jogos Olímpicos de 2012, 2016 e 2020, no que se refere ao futebol, embora em 2012 nenhuma tenha tido origem na escola, do total, 17% tiveram seu primeiro contato com o futebol na escola. Os clubes e escolinhas de modalidade ainda foram os mais representativos espaços de contato com o esporte. O que nos mostra que, no que se





refere ao futebol, as peneiras em grandes cules e escolinhas são as mais procuradas, mesmo para as meninas.

A resposta da Atleta 1, fornece indícios de como tem sido esse processo de iniciação e/ou de primeiro contato com a prática do futebol feminino.

**Atleta 1:** Tive na escola e em casa com meu pai, mas nada sério, jogava, pois, gostava mesmo. Com 9 anos comecei em uma escolinha de futebol que era só para os meninos, mas tinha eu e mais 2 meninas no meio deles.

Nessa perspectiva, Faria Júnior (1995) assinala que um dos motivos para o atraso da prática do futebol pela mulher tenha sido devido à pouca participação e oportunidades oferecidas a elas, com uma Educação Física injusta, burguesa, branca e machista. Em 1999, Altmann, denunciava os espaços ocupados por meninos nas aulas de educação física escolar, sobretudo na modalidade de futebol. Entretanto, até as primeiras décadas do século XXI, ainda existem estudos que apontam estes espaços ocupados majoritariamente por meninos, com destaque às práticas do futsal (MALVAR, 2020).

No entanto, Malvar (2020) identificou que houve resistência por parte das meninas nos casos identificados de sexismo, e que sem o processo de conscientização sobre os mecanismos de opressão exercidos pelos meninos sobre si, elas não teriam sido capazes de participar das práticas. Este achado acompanha os avanços da adesão e permanência de meninas e mulheres em esportes que há poucas décadas eram proibidos. Porém, se por um lado, observa-se avanços, por outro, percebe-se a necessidade de resistência e atenção para evitar retrocessos, como visto na própria seleção brasileira em 2017 ao sofrer retaliações ao manifestarem melhorias.

Estes achados nos mostram que a estrutura patriarcal e machista ainda gera modelos que excluem, negam e rejeitam as meninas e mulheres das práticas esportivas, revelando poucos avanços quanto a adesão das mulheres ao futebol em especial. Quando retomamos a história de participação das mulheres no futebol, desde sua primeira aparição no circo Irmãos Queirolo, na década de 1920, já podemos observar o “espaço” em que elas conseguiam ocupar para praticar o esporte que gostavam. O espaço de estranhamento, entretenimento, e abjeção a práticas que não eram aconselhadas a elas, mostram que há uma construção histórica do espaço em que elas supostamente deveriam ocupar. O cuidado higienista e eugenista dos anos 1930, ainda pairam em espaços de representação do poder patriarcal como nas quadras escolares, como vimos nos estudos que vão de Altmann (1999) a Malvar (2020).





As questões de gênero estão profundamente articuladas com a prática do futebol feminino no Brasil e em outros lugares. O gênero é uma forma primária de exercício de poder entre homens e mulheres e está profundamente articulado com outros marcadores sociais, permitindo esmiuçar os processos por meio dos quais a cultura produz práticas relacionadas ao gênero no futebol. As mulheres tiveram que elaborar estratégias para viver o futebol e lutar por seus direitos e garantir seu espaço na modalidade. Essas informações são importantes para entendermos como as questões de gênero afetam a prática do futebol feminino e como as mulheres têm enfrentado esses desafios. No entanto, é importante destacar que ainda há muito a ser feito para garantir a igualdade de gênero no futebol e em outras áreas da sociedade, e que a luta das mulheres por seus direitos e espaço na modalidade deve ser contínua e constante (GOELLNER, 2021).

Essa discussão já vem ganhando o campo da pesquisa nos últimos anos como apontado na produção realizada por Beirith, Araldi e Folle (2021), que buscou investigar as produções científicas que estão relacionadas com o futebol feminino, em teses e dissertações. O corpus encontrado foi um total de 19 trabalhos na área da Educação Física nas últimas décadas (2011-2020) e apesar de ser um tema relevante e que vem sendo discutido há alguns anos destaca-se a ausência de pesquisas nacionais relacionadas à produção de teses e dissertações sobre futebol de mulheres na última década, apontando para uma lacuna na produção sobre o tema.

Portanto, a falta de espaço para o futebol feminino nas escolas brasileiras, mostram que a minoria das meninas teve seu primeiro contato com o esporte na escola, esse dado reflete uma longa história de exclusão das mulheres do futebol. Mesmo diante de avanços na adesão das mulheres ao futebol, ainda é necessária uma constante luta contra o sexismo e a falta de oportunidades. É importante enfatizar a importância de entender as questões de gênero no futebol feminino e a necessidade contínua de lutar por igualdade de gênero na modalidade e na sociedade em geral.

## **Futebol na Educação Física escolar**

No que se refere à prática do futebol para meninas e a participação delas na prática, o estudo observou os seguintes resultados:







**Tabela 2** – Sobre o conteúdo futebol feminino nas aulas de Educação Física das atletas no período escolar

Futebol Feminino	%
Sim	25%
Não	75%

**Fonte:** construção dos autores.

Mesmo com o desejo em praticar, a maioria das meninas, com 75% do total, não recebiam incentivo e oportunidade suficiente pela escola para trilhar a carreira no esporte. Vale lembrar que, depois do ambiente familiar, os primeiros contatos do indivíduo com a sociedade acontecem no espaço escolar. Na escola a criança possui a oportunidade de conviver e passar pelas partes mais importantes da infância, pois é nela que ocorre o contato com alguns direcionamentos e posicionamentos frente as regras e normas que devem ser estabelecidas ao longo da vida (DARIDO, 2001).

Um documento importante que contribui para a discussão e reflexão acerca dos esportes na Educação Física escolar como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) documento que foi homologado em abril de 2017. Na BNCC, a Educação Física é enquadrada no currículo de linguagens, ao lado de disciplinas como Arte, Língua Portuguesa e, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, Língua Inglesa. Essa inclusão tem como objetivo proporcionar aos alunos uma ampla gama de práticas que abrangem expressões artísticas, corporais e linguísticas. Dessa forma, a Educação Física, dentro do ambiente escolar, aborda diversas formas de atividades expressivas corporais, tais como jogos, esportes, dança e ginástica, que juntas compõem uma área de conhecimento denominada de cultura corporal.

Segundo Costa (2019) a Educação Física escolar promove a diversidade de tipos estéticos, padrões de desempenho, raças e gêneros, com o objetivo de proporcionar experiências significativas, enfatizando que o rendimento não deve ser a principal preocupação. Destaca-se a necessidade de combater estereótipos de gênero, apontando que a segmentação de atividades físicas é influenciada por concepções biológicas, principalmente a ideia de que as mulheres são mais frágeis e os homens mais fortes.

Ainda de acordo com o autor a BNCC é citada como uma fonte que busca eliminar o preconceito de gênero nas práticas corporais e menciona que essa diferença de gênero é originada na cultura e não na escola. Além disso, ressalta que a participação das mulheres no esporte, especialmente em modalidades tradicionalmente masculinas como futebol e futsal, é um desafio devido à história de preconceito e à valorização da aparência feminina.





Além dessas contribuições para o desenvolvimento da pessoa, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), os esportes de invasão fazem parte do currículo da Educação Física, categoria em que o futebol está presente.

Para Malvar (2020) em sua intervenção como futsal na escola, identificou que a cultura em geral, mas também e mais fortemente a escolar, “influenciam no comportamento das meninas em relação às práticas corporais nas aulas de Educação Física” (Malvar, 2020, p. 53). Porém, novas propostas de intervenção, mais tempo e planejamento para pensar formas de modificação deste modelo machista e excludente no espaço escolar, principalmente em esportes como o futebol. Além disso, o autor apontou que o papel do professor neste processo é fundamental. No entanto, ainda que a comunidade científica apresente argumentos a favor da participação feminina, as narrativas das atletas entrevistadas permitem identificar indícios de que se a menina quiser participar da prática do futebol, ela deverá se inserir no contexto do jogo masculino.

**Atleta 1:** Eu jogava com os meninos.

**Atleta 3:** Era mais para os meninos.

**Atleta 6:** Jogava e competia com os meninos.

De acordo com Freitas, Bazhuni e Lima (2023), a presença feminina em todos os esportes sempre foi ofuscada pela presença masculina. Para a autoria, os meios de comunicação, o ambiente familiar e escolar apresenta uma resistência e a não aceitação da imagem da mulher no esporte e mais ainda no futebol.

Demonstrando a importância da escola, uma das funções presentes na Educação Física é a formação do cidadão. Esse componente curricular faz parte de um processo de cidadania que norteia a formação das crianças nas escolas, fazendo com que elas passem a ter maior capacidade social em relação ao respeito mútuo. Assim, é preciso inserir a criança dentro do ambiente cultural para adquirir a capacidade de analisar, fazer críticas e compreender tudo aquilo que se passa no seu cotidiano. Isso permite que a criança possa interferir, organizar e reivindicar seu espaço de forma mais autônoma (DARIDO et al., 2001).

Partindo do pressuposto que as aulas de Educação Física, por serem pouco inclusivas no que se refere à participação das meninas no futebol, uma das questões emergentes nas entrevistas foi sobre a possibilidade de a aula de Educação Física escolar ter





influenciado de alguma maneira na escolha das meninas em se tornarem atletas de futebol. A Tabela 3 apresenta o resultado dessa questão.

**Tabela 3** – Sobre a influência da aula de educação física na escolha em ser atleta

Influência da aula	%
Sim	75%
Não	25%

**Fonte:** construção dos autores.

Apesar de pouca oportunidade na escola para jogar o futebol feminino, 75% das meninas entrevistadas se sentiram motivadas e influenciadas pela Educação Física. Segundo Galvão (2002), o professor é responsável por muitas vivências e descobertas, podendo elas serem boas ou não. Sendo assim, a prática pedagógica deve oferecer diversas possibilidades de vivenciar experiências motoras, sejam elas por meio de jogos, brincadeiras e/ou outras práticas corporais para que os estudantes possam se encaixar em alguma delas e siga com bons hábitos para o resto da sua vida.

As narrativas das atletas coadunam com a influência da Educação Física na decisão em ser atleta. Para as meninas entrevistadas, ainda que o futebol feminino não tenha sido uma prática amplamente ofertada, contribuições como a participação em competições, vivenciar o meio esportivo e o desenvolvimento do gosto pelo esporte parecem terem sido aspectos decisivos na conformação do ser atleta.

**Atleta 1:** Eu estudei quase minha vida toda em uma escola onde eu fazia basquete e vôlei. Então meu espírito competitivo e esportivo aumentou muito por lá e como não tinha futebol para as meninas eu jogava na hora do intervalo mesmo.

**Atleta 2:** [...] claro, era mais uma forma de me colocar no meio... assim me deixando com mais vontade de jogar.

**Atleta 3:** Tinha sim, ajudaram na paixão pelo esporte em geral, natural ser minha aula preferida. Consequentemente auxílio da escolha da profissão.

Outra questão emergente ao longo das entrevistas foi sobre o período em que as atletas optaram por trilhar essa carreira. Esse tema foi organizado no Quadro 4 que permite identificar o momento em que perceberam que seguiriam a carreira de atleta.



**Tabela 4** – Sobre o período da escola em que escolheu ser atleta

<b>Etapa da Educação Básica</b>	<b>%</b>
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	25%
Ensino Fundamental – Anos Finais	62,5%
Ensino Médio	12,5%

**Fonte:** construção dos autores.

Algumas narrativas afirmam, inclusive, que não houve um momento específico, mas desde sempre o sonho se fez presente.

**Atleta 3:** Desde criança sempre que me perguntavam a resposta era a mesma, ser jogadora de futebol, nunca respondi outra coisa.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o momento de maior contato com a prática esportiva na escola é nos Anos Finais do Ensino Fundamental, uma vez que nos Anos Iniciais o conteúdo esportivo é menor, quando comparado a presença de objetos de conhecimento como Brincadeiras, Jogos e Ginásticas.

De acordo com Broch (2021), no período da Educação Infantil, as crianças de quatro e cinco anos participam de atividades esportivas sem o entendimento competitivo nos jogos, a participação delas é o que causam a felicidade e alegria. Por isso, pode ser interessante e produtivo a implementação do futebol para todos os sexos, ajudando a desmistificar a ideia do esporte ser uma prática masculina.

A prática esportiva possui significância direta nos processos de desenvolvimento desde a infância. Preparar os jovens dentro da iniciação esportiva faz parte de uma etapa complexa, uma vez que está relacionada com a atenção das relações interpessoais. Essa afirmação é comprovada com o fato de o esporte abranger diversos pontos e níveis que podem ser analisados e investigados, como: objetivos, jogos, comunicação em grupo, funções relativas aos treinos, tipos de vínculos entre jogadores e familiares, bem como com os torcedores, a vivência dentro das próprias instituições (TODT, 2007).

Evidências desse envolvimento com o esporte, com a iniciação esportiva, também foi um elemento presente em uma das narrativas, conforme pode ser observado na Atleta 6.

**Atleta 6:** Na quarta série, tinha 10 anos. Me mudei pra Belo Horizonte por causa do esporte, porque lá o clube bancava tudo, então esporte virou a prioridade a partir daí.

Segundo Goellner (2005) as mulheres enfrentaram várias barreiras para jogar futebol no Brasil, como a proibição oficial de certas modalidades esportivas pelas mulheres. Embora tenha havido avanços na organização do esporte no país, ainda há muitas barreiras para as mulheres no futebol, como a falta de campeonatos, contratações efêmeras e a falta de





políticas públicas e privadas direcionadas para o incentivo às meninas e mulheres que desejam praticar esse esporte. Infelizmente, as políticas públicas de lazer não têm afetado significativamente a participação das mulheres no futebol brasileiro.

Essa situação é preocupante, pois a falta de incentivo e apoio pode desencorajar as mulheres a praticar esportes e limitar suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. É importante que sejam criadas políticas públicas e privadas que incentivem a participação das mulheres no futebol e em outros esportes, para que possam ter as mesmas oportunidades que os homens e para que possam contribuir para o desenvolvimento do esporte no país.

Os resultados mostram que a escola não foi o principal local de iniciação ao futebol feminino, a maioria teve seu primeiro contato nas ruas ou em projetos. As aulas de Educação Física não ofereceram muitas oportunidades. No entanto, a maioria afirmou que as aulas de Educação Física influenciaram sua decisão de se tornarem atletas de futebol, desenvolvendo o interesse durante os Anos Finais do Ensino Fundamental. Isso sugere que, apesar das barreiras, a escola desempenhou um papel crucial no incentivo ao esporte, embora o futebol feminino ainda enfrente desafios no contexto predominantemente masculino do esporte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo deste manuscrito em conhecer as relações entre a prática do futebol feminino com a Educação Física escolar, analisando os impactos das aulas sobre a iniciação esportiva do futebol feminino, podemos concluir que, embora a prática pedagógica da Educação Física na escola ainda apresente limitações quanto a participação das meninas na prática do futebol, ou mesmo da tematização do futebol feminino, os impactos da vivência do esporte no ambiente escolar influenciam a decisão em se tornarem atletas.

Devido aos argumentos ideológicos acompanhados de preconceitos e o não reconhecimento midiático, a prática de futebol feminino ficou durante muito tempo oculta e desvalorizada. Ainda que existam alguns pontos que podem ser destacados para demonstrar os possíveis impactos da ausência de oportunidades, o preconceito vivenciado no ambiente familiar, escolar e na mídia, são pontos de atenção e que merecem ser ressignificados.

Projetados dentro do ambiente familiar e escolar, argumentos sexistas e de origens antigas relacionado ao que era comum de se ver somente em homens devido a estrutura





masculina e força disputada. Ao enxergar mulheres no mesmo ambiente, se torna visível o quanto falta para a prática do futebol feminino se tornar aceitável e comum.

A família carrega uma grande importância, pois, é a base estrutural de toda criança. Com isso, é necessário que seja um dos primeiros lugares a oferecer apoio e incentivo para que as meninas se sintam motivadas para praticar o esporte que quiser, sem que os ataques preconceituosos as afetem. As escolas também compartilham desta mesma importância, na medida em que é um ambiente onde se insere o esporte e precisa trazer igualdade a todos para que a prática não seja exclusiva ao público masculino.

É evidente que o futebol feminino enfrentou um longo período de invisibilidade e desvalorização, permeado por argumentos ideológicos e preconceitos enraizados na sociedade. Contudo, à medida que desvendamos essas barreiras, especialmente aquelas relacionadas ao preconceito no seio familiar, escolar e na mídia, torna-se claro que é imperativo ressignificar esses aspectos.

Família e escola desempenham um papel crucial na mudança de mentalidades, pois são onde valores são forjados e onde as jovens devem encontrar apoio e incentivo para praticar o esporte de sua escolha, independentemente de estereótipos de gênero, embora persistam desafios na inclusão do futebol feminino nas práticas educacionais, a vivência do esporte nas aulas de Educação Física é uma poderosa ferramenta para inspirar as futuras atletas, promovendo a igualdade e desmistificando estereótipos, tornando o futebol feminino cada vez mais acessível e comum.

Por fim, não apenas novos estudos que monitorem e descrevam os avanços e recuos são necessários, mas, para além, é preciso pensar como a Educação Física "na" e "da" escola pode contribuir como primeiro acesso a prática esportiva, sobretudo àquelas que possuem um histórico de restrições às mulheres, com aulas coeducativas e desconstrução de estereótipos de gênero no esporte desde os anos iniciais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Beatriz Rausse. O futebol feminino brasileiro: desafios e perspectivas. **Universidade do futebol**, 2020. Disponível em: <<https://universidadedofutebol.com.br/2020/08/22/>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação e Realidade**, v. 24, n. 2, p. 157-173, 1999.





BALDANZA, Mayra. O futebol feminino na escola. **Revista educação pública**, v. 7, n. 43, p. 1-2, 2007.

BEIRITH, Mariana Klauck; ARALDI, Franciane Maria; FOLLE, Alexandra. Produção científica relacionada ao futebol de mulheres em teses e dissertações brasileiras na área da educação física. **Movimento**, v. 27, e27064, p. 1-22, 2021.

BNCC, **Base Nacional Comum Curricular**. Educação física no ensino fundamental - anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/educacao-fisica-no-ensino-fundamental-anos-iniciais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>> Acesso em: 02 set. 2023.

BONFIM, Aira. Fernandes. **Football feminino entre festas esportivas, circos e campos suburbanos**: uma história social do futebol praticado por mulheres da introdução à proibição (1915-1941). 2019. 213f. Dissertação (Mestrado em História). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2019.

BROCH, Marina. Histórico do futebol feminino no Brasil: considerações acerca da desigualdade de gênero. **Temporalidades**, v. 13, n. 1, p. 695-705, 2021.

COSTA, Rheuel Lima da. **Futsal Feminino**: a educação física escolar contribui para a escolha da modalidade como prática? 2019. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2019.

DARIDO, Suraya Cristina e colaboradores. A educação física na escola, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista paulista de educação física**, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes. Futebol Questões de Gênero e Coeducação: Algumas considerações didáticas sob enfoque multicultural. **Pesquisa de campo**, n. 2, p. 17-39, 1995.

FREITAS, Vinicius; BAZHUNI, Rosayna; LIMA, Jacqueline. Resistências e desafios na prática do futebol feminino. **Mosaico**, v. 14, n. 1, p. 26-36, 2023.

GALVÃO, Zenaide. Educação física escolar: a prática do bom professor. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, p. 65-72, 2002.

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, 2005.

\_\_\_\_\_. Nós convidamos a CBF a trazer reformas de igualdade de gênero para o Brasil. Ludopédio. São Paulo, v. 135, n. 36, 2020. Disponível em <<https://ludopedio.org.br/arquivancada/nos-convidamos-a-cbf-a-trazer-reformas-de-igualdade-de-genero-para-o-brasil/>> Acesso em: 20 jun. 2023.





\_\_\_\_\_. Women and football in Brazil: discontinuities, resistance, and resilience. **Movimento**, v. 27, e27001, p. 1-14, 2021.

MALVAR, Antonio Jorge Martins. **A participação das meninas nas aulas de educação física: dilemas de um professor no ensino do futsal**. 2020. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2020.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História oral como fonte: problemas e métodos. **História**, Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.

MOREL, Marcia; SALLES, José. Futebol feminino. In: DA COSTA, Lamartine (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006.

MOURÃO, Ludmilla. Representação social da mulher brasileira nas atividades físico-desportivas: da segregação à democratização. **Movimento**, v. 7, n. 13, p. 5-18. 2000.

OLIVEIRA, Anny Carolina; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; CORRÊA Avani Maria de Campos. A história oral: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Prisma**, v. 2, n. 1, p. 63-77, 2021.

OLIVEIRA, Carla Cristina Santos. **Fatores desencadeadores para o início da prática esportiva dos atletas brasileiros nos Jogos Olímpicos Londres 2012, Rio 2016 e Tóquio 2020**. 2021. 177f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Exercício e do Esporte). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SÃO PAULO. Comitê de Ética em Pesquisa. **Manual sobre ética em pesquisa com seres humanos**. Secretaria Municipal da Saúde. São Paulo: Comitê de Ética em Pesquisa, 2004.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. Futebol feminino em competições escolares. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8. **Anais...** Porto, Portugal: Universidade do Porto, 2000.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. A prática do futebol feminino no ensino fundamental. **Motriz**, v. 8, n. 1, p. 1-9, 2002.

SOUZA, Larissa Medeiros de; MAUX, Ana Andréa Barbosa; REBOUÇAS, Melina Séfora Souza. Impedimento? Possibilidades de Relação entre a Mulher e o Futebol. **Phenomenological studies**, v. 25, n. 3, p. 282-293, 2019.

TARRISSE, Ana. **"A História do futebol feminino no Brasil"**. Globo esporte, São Paulo. 2019. Disponível em: <<https://interativos.ge.globo.com/futebol/selecao-brasileira/especial/historia-do-futebol-feminino>>. Acesso em: 20 jun. 2023







TÓDARO, Luciano. **Considerações acerca do futebol feminino no país**. 43f. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 1997.

TODT, Nelson Schneider. Em busca do espírito olímpico: maturação biológica e iniciação esportiva. In: MORAGAS, Miquel de; DACOSTA, Lamartine (Orgs.). **Universidad y estudios olímpicos: Seminários Espanha-Brasil 2006**. Barcelona, Espanha: Centre d'Estudis Olímpics i de l'Esport (CEO-UAB), 2007.

**Dados do primeiro autor:**

Email: raphappr@hotmail.com

Endereço: Avenida Fernando Matos, 48, Barra da Tijuca, RJ, CEP 22621-090, Brasil.

Recebido em: 02/11/2023

Aprovado em: 20/12/2023

**Como citar este artigo:**

RIBEIRO, Raphaela Pimenta Peres e colaboradores. Futebol feminino, escola e cultura: possíveis impactos das aulas de educação física na perspectiva das atletas. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16582, p. 1-18, 2023.





## **SESSÕES DE TREINAMENTO TÉCNICO-TÁTICO NÃO IMPACTAM NA RESPOSTA NEUROMUSCULAR DE MEMBROS INFERIORES DE JOGADORES DE FUTEBOL DE CEGOS**

### **TECHNICAL-TACTICAL TRAINING SESSIONS HAVE NO IMPACT ON THE NEUROMUSCULAR RESPONSE OF THE LOWER LIMBS OF BLIND SOCCER PLAYERS**

### **LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO TÉCNICO-TÁCTICO NO INFLUYEN EN LA RESPUESTA NEUROMUSCULAR DE LOS MIEMBROS INFERIORES DE LOS FUTBOLISTAS CIEGOS**

**Francisco Tiago Alves Agapito**


<https://orcid.org/0000-0003-0086-6448> 


<http://lattes.cnpq.br/3232750962977084> 

Universidade Federal do Ceará (Fortaleza, CE – Brasil)

tiagoagapito.edfisica@alu.ufc.br

**Mário Antônio de Moura Simim**

<http://orcid.org/0000-0002-4659-8357> 

<http://lattes.cnpq.br/2506744061310311> 

Universidade Federal do Ceará (Fortaleza, CE – Brasil)

mario.simim@ufc.br

#### **Resumo**

O monitoramento das cargas em situações de treinamento e competições é vista por muitos pesquisadores e treinadores como determinante para o contexto esportivo. Até a presente data a investigação dos aspectos relativos ao monitoramento das cargas no treinamento e competições para atletas com deficiência é limitada. Assim, o objetivo do presente estudo foi investigar se as sessões de treinamento técnico-táticos impactam no desempenho neuromuscular de membros inferiores de jogadores de futebol de cegos. Participaram do estudo 13 jogadores de futebol de cegos. As sessões de treinamento foram monitoradas utilizando Salto contra-movimento (CMJ), percepção subjetiva de esforço (PSE). Os principais resultados do estudo indicam que a realização de sessões de treino técnico-táticos não acarretou mudanças substanciais na altura do CMJ. Concluímos que a sessão de treinamento com ênfase em aspectos técnicos e coletivos não é capaz de induzir alterações neuromusculares de membros inferiores em jogadores de futebol de cegos.

**Palavras-chave:** Carga de Treinamento; Esporte Adaptado; Fadiga; Futebol de Cegos.

#### **Abstract**

The monitoring of loads in training and competition situations is seen by many researchers and coaches as a determining factor in the sporting context. To date, research into aspects of load monitoring in training and competitions for athletes with disabilities is limited. The aim of this study was therefore to investigate whether technical and tactical training sessions have an impact on the neuromuscular performance of the lower limbs of blind football players. Thirteen blind football players took part in the study. The training sessions were monitored using countermovement jumping (CMJ), Rating of perceived exertion (RPE). The main results of the study indicate that technical-tactical training sessions did not lead to substantial changes in CMJ height. We conclude that training sessions emphasizing technical and tactical aspects are not capable of inducing neuromuscular changes in the lower limbs of blind football players.

**Keywords:** Training Load; Adapted Sport; Fatigue; Blind Football.



## Resumen

Muchos investigadores y entrenadores consideran que la supervisión de las cargas en situaciones de entrenamiento y competición es un factor determinante en el contexto deportivo. Hasta la fecha, la investigación sobre aspectos de la monitorización de cargas en entrenamientos y competiciones para atletas con discapacidades es limitada. Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue investigar si las sesiones de entrenamiento técnico y táctico tienen un impacto en el rendimiento neuromuscular de las extremidades inferiores de los jugadores de fútbol ciegos. Trece futbolistas ciegos participaron en el estudio. Las sesiones de entrenamiento se controlaron mediante saltos con contramovimiento (CMJ) y percepción subjetiva del esfuerzo (PSE). Los principales resultados del estudio indican que las sesiones de entrenamiento técnico-táctico no produjeron cambios sustanciales en la altura del CMJ. Se concluye que las sesiones de entrenamiento que enfatizan los aspectos técnico-tácticos no son capaces de inducir cambios neuromusculares en los miembros inferiores de los futbolistas ciegos.

**Palabras clave:** Carga de Entrenamiento; Deporte Adaptado; Fatiga; Fútbol Para Ciegos.

## INTRODUÇÃO

O futebol de cegos é uma modalidade esportiva coletiva que propicia às pessoas com cegueira a prática do futebol de maneira recreacional ou competitiva (MORATO, 2007). As regras da modalidade têm como base as regras do Futsal adotadas pela FIFA, com algumas adaptações e alterações a fim de contemplar características específicas das pessoas cegas. No futebol de cegos os jogadores competem com som na bola (guizo), vendados e com guias e treinadores orientando vocalmente as ações do jogo (SIMIM et al., 2015). Assim, o futebol de cegos é um esporte complexo que envolve ações motoras, neuromusculares e de alta demanda sensorial (MORATO, 2007).

Nesse contexto, o monitoramento das cargas aplicadas durante o treinamento ou mesmo em competições é vista por muitos pesquisadores e treinadores como determinante para o contexto esportivo de sucesso no futebol de cegos (SIMIM et al., 2023). A relevância desse assunto na literatura especializada se dá pela necessidade de compreender se o atleta está se adaptando ao programa de treinamento (HALSON, 2014). Contudo, até a presente data a investigação dos aspectos relativos ao monitoramento das cargas no treinamento em paraatletas é limitada. Muito do que se sabe a respeito do monitoramento da carga de treinamento nesse grupo vem de experiências pessoais de treinadores (PERRET, 2015) e de adaptações de intervenções realizadas em modalidades esportivas para pessoas sem deficiência (PAULSON; GOOSEY-TOLFREY, 2016).

Em modalidades coletivas como o futebol de cegos o principal objetivo do processo de treino é escolher e gerir os estímulos que otimizam o desempenho do jogador/equipe para a competição. Isso permite que os jogadores iniciem a competição com elevados níveis de preparação física, motivação, capacidades cognitivas e um baixo nível de fadiga (GABBETT, 2020). No futebol de cegos as competições geralmente ocorrem em jogos





consecutivos com duração de 9 a 10 dias. O monitoramento das respostas neuromusculares dos jogadores pode garantir equilíbrio entre a carga de treino e o estado de recuperação.

Nesse sentido, o salto com contramovimento (CMJ) é o teste de salto vertical mais frequentemente utilizado para avaliar o desempenho do salto e o estado neuromuscular (CLAUDINO et al., 2017). Tem sido usado principalmente para monitorar o desempenho esportivo, assimetrias entre membros, fadiga neuromuscular e a eficácia de diferentes programas de treinamento. Estudos vêm utilizando esse teste para monitorar o status de fadiga neuromuscular em diferentes situações. Por exemplo, estudos prévios com o futebol (ROWSELL et al., 2009), futsal (FREITAS et al., 2012) e handebol (RONGLAN et al., 2006) indicaram que a capacidade de salto decresce após jogos ou treinamentos. Em modalidades paradesportivas alguns estudos foram realizados no futebol para amputados (SIMIM et al., 2017; 2018) e indicaram decréscimo na capacidade de salto após partidas oficiais.

Nesse cenário, o treinamento no futebol de cegos possui pouca informação disponível sobre as alterações neuromusculares após o treino ou jogo. Por outro lado, avaliar os efeitos agudos após partidas nem sempre é possível devido ao contexto, às necessidades organizacionais e específicas dos jogadores cegos. Por esse motivo, nosso objetivo foi investigar se as sessões de treinamento técnico-táticos impactam no desempenho neuromuscular de membros inferiores de jogadores de futebol de cegos. Hipotetizamos que esse tipo de treino irá impactar negativamente na capacidade de saltar verticalmente dos jogadores cegos. Esperamos que os resultados do presente estudo contribuam para o desenvolvimento esportivo de atletas com deficiência, auxiliando na prescrição e programação do treinamento de maneira mais adequada. Futuramente, o estudo contribui para a elaboração de estratégias de recuperação física específicas para grupos de jogadores de futebol de cegos.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Participantes e Cuidados Éticos

O estudo foi realizado com 13 para-atletas (idade:  $21 \pm 6$  anos, massa corporal:  $65,9 \pm 13$  Kg, estatura:  $1,65 \pm 0,07$  m, tempo de experiência:  $3 \pm 2$  anos, % de gordura: 14.7%) com deficiência visual congênita ( $n = 6$ ; 46%) ou adquirida ( $n = 7$ ; 54%) de uma equipe de Futebol de cegos de Fortaleza/CE. O estudo foi conduzido conforme os preceitos éticos da pesquisa





científica, tendo sido realizado com o consentimento dos participantes. Além disso, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética local sob parecer número 3.654.572.

## Desenho Experimental

Uma representação esquemática do desenho experimental é mostrada na figura 1. Todos os participantes completaram atividades preparatórias (alongamento estático e dinâmico) padronizadas de dez minutos antes do treinamento. A medição do desempenho neuromuscular foi realizada para todos os atletas, que realizaram três saltos padronizados com contramovimento (CMJ) antes e imediatamente depois da sessão de treinamento. Os participantes foram instruídos a saltar o mais alto possível após atingir um ângulo de joelho de 90°, a manter as mãos na pelve durante o teste do CMJ e a pousar com as pernas estendidas e os pés flexionados ao máximo até o final. Para minimizar os efeitos da fadiga foram implementados dois minutos de recuperação entre tentativas consecutivas. Todas as medições foram feitas pelos principais pesquisadores do estudo, na companhia da comissão técnica da equipe.

Todos os participantes foram familiarizados para realização do salto vertical. Nessa etapa os pesquisadores utilizaram os estímulos táteis diretos (para sentir o movimento a ser executado), instrução verbal (descrição detalhada do movimento) e estímulos auditivos gerados a partir de aparelhos eletrônicos. Além disso, no presente estudo nós apresentamos para cada jogador a escala de Percepção Subjetiva de Esforço (PSE) em braile. Os participantes foram orientados a indicar como foi o esforço percebido da sessão de treino. Foi realizado processo de ancoragem e estímulos táteis para garantir a confiabilidade da PSE.

**Figura 1** – Desenho experimental

**Fonte:** construção dos autores.

As sessões de treino ocorreram em quadra de futsal, com dimensões oficiais (40x20m). O quadro 1 apresenta a descrição das atividades de treinamentos e o número de participantes em cada sessão (n.).

**Quadro 1** – Descrição das atividades nas sessões de treinamento acompanhadas

Treinos	n. jogadores	Duração	Atividades
Treino 1	11	90 min.	20 minutos de aquecimento com deslocamentos laterais e controle de bola. Em seguida, troca de passes em duplas e finalizações de média distância. Por fim, treino coletivo.
Treino 2	7	80 min.	20 minutos de aquecimento. Exercícios com ênfase nas finalizações de curta e média distância, controle de bola e troca de passes. Em seguida, treino coletivo.
Treino 3	13	90 min.	Aquecimento rápido de 10 minutos. Em seguida treino coletivo com paradas para correção de posicionamento e ajuste de jogadas. Treino com ênfase na preparação para o campeonato brasileiro da série B.
Treino 4	4	60 min.	Aquecimento de 20 minutos, treino de jogadas ofensivas e cobranças de tiro livre.
Treino 5	3	80 min.	Aquecimento de 20 minutos, movimentação defensiva e ofensiva e finalização de média e curta distância.
Treino 6	4	60 min.	Aquecimento, troca de passes e finalizações
Treino 7	9	50 min.	Apenas treinamento coletivo.
Treino 8	7	60 min.	Apenas treino coletivo e algumas jogadas ensaiadas, com ênfase nos jogadores que disputariam os jogos escolares.
Treino 9	10	90 min.	Aquecimento de 20 minutos com corridas com e sem a bola. Em seguida, troca de passes longos, cobranças de faltas ensaiadas e treinamento coletivo.
Treino 10	5	70 min.	20 minutos de aquecimento com corridas e trocas de passes. Em seguida, treinamento de finalização e movimentação defensiva.

**Fonte:** construção dos autores.





## Análise de Dados

Os dados foram apresentados por meio de estatística descritiva, composta por média±desvio padrão, delta ( $\Delta$  %) de mudança (Pós - Pré/Pré \* 100). No caso dos resultados da PSE os dados serão apresentados em mediana. Para verificar o efeito da sessão de treinamento na capacidade neuromuscular dos membros inferiores comparamos os resultados entre os momentos pré vs pós-treinamento utilizando Diferença de Médias Estandarizadas (DME) e seus respectivos intervalos de confiança (IC90%).

## RESULTADOS

Os resultados da altura do salto vertical pré e pós-treinamentos são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1** – Resultados descritivos com as respostas neuromusculares nos momentos pré vs pós-treinamento

Dia	Momento	Média (cm)	DP (cm)	$\Delta$ %	PSE
Treino 1	Pré	36,3	6,5	-3%	5 - Difícil
	Pós	35,2	7,3		
Treino 2	Pré	32,9	6,9	4%	4 - Pouco difícil
	Pós	34,1	8,5		
Treino 3	Pré	33,0	5,6	3%	4 - Pouco difícil
	Pós	34,0	6,4		
Treino 4	Pré	29,1	7,4	0%	5 - Difícil
	Pós	29,0	8,8		
Treino 5	Pré	29,3	10,6	-21%	5 - Difícil
	Pós	23,0	5,4		
Treino 6	Pré	30,6	11,2	-3%	5 - Difícil
	Pós	29,7	10,4		
Treino 7	Pré	32,2	6,5	10%	5 - Difícil
	Pós	35,4	8,2		
Treino 8	Pré	34,8	7,1	1%	5 - Difícil
	Pós	35,3	8,9		
Treino 9	Pré	34,6	6,4	-0,2%	5 - Difícil
	Pós	34,5	7,4		
Treino 10	Pré	32,9	8,3	-3%	5 - Difícil
	Pós	32,0	9,5		

**Fonte:** construção dos autores.

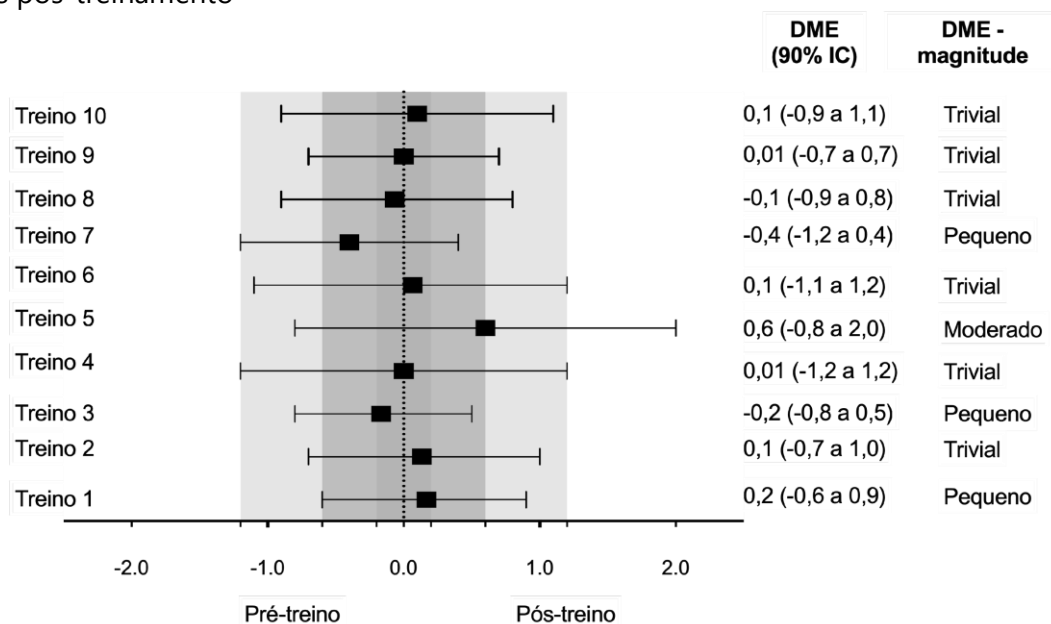
Observamos que a magnitude da diferença entre os momentos pré vs pós-treinamento na sessão 5 foi moderada (DME = 0,60; IC = -0,8 a 2,0). As outras sessões de





treinamento apresentaram tamanho de efeito trivial ou pequeno ( $DME < 0,20$ ), conforme figura 2.

**Figura 2** – Magnitude da comparação entre as respostas neuromusculares entre os momentos pré vs pós-treinamento



**Fonte:** construção dos autores.

## DISCUSSÃO

Nosso estudo buscou investigar se as sessões de treino técnico-táticos impactam no desempenho neuromuscular de membros inferiores de jogadores de futebol de cegos. Até nosso conhecimento, esse é o primeiro estudo que tentou investigar as relações entre tipo de treinamento e fadiga neuromuscular em jogadores cegos. Nosso principal achado foi que a realização de sessões de treino técnico-táticos não acarretou mudanças na altura do CMJ. Quando analisamos a DME nas sessões de treino investigadas não ocorreram efeitos grandes e significativos. Esse fato é comprovado quando porque os valores de intervalo de confiança da DME de cada sessão cruzam o eixo central. Essas evidências não confirmam nossa hipótese inicial que o treino impacta nas respostas neuromusculares de membros inferiores dos jogadores cegos.

O treinamento técnico-tático é componente essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades motoras de jogadores (WINKLER, 2001). Esse tipo de treinamento envolve a prática de exercícios e situações de jogo que visam a desenvolver a técnica, a tática e a tomada de decisão dos jogadores. Existem evidências que sugerem que o







treinamento técnico-tático pode ter impacto positivo na capacidade neuromuscular de membros inferiores. Isso ocorre principalmente quando esse tipo de treino é combinado com treinamento de força e pliometria (ROWSELL et al., 2009) ou somente com o treinamento de força (FREITAS et al., 2012). Por outro lado, em nosso estudo as sessões de treino técnicos-táticos não induziram decréscimo e nem melhoria substancial na capacidade de salto vertical dos jogadores cegos. Em treinamentos técnicos-táticos existe a necessidade de operacionalização dos padrões motores, principalmente aqueles relacionados com ações do jogo (KUNRATH et al., 2016). Assim, os resultados do nosso estudo podem ser atribuídos à configuração das sessões de treinamento, aos padrões motores e à complexidade da técnica de salto para jogadores cegos.

Padrões motores e a capacidade de salto vertical estão intimamente relacionados, em especial nas pessoas cegas. Os padrões de coordenação intersegmentar e a transferência mecânica de energia diferem entre as tarefas de salto vertical com diferentes características de contramovimento (FRAYNE et al., 2021). As alturas de diferentes saltos verticais estão relacionadas com as características isométricas de força de articulação das articulações do tornozelo, joelho, quadril e tronco (KOZINC; SARABOM, 2021]. Pessoas cegas exibem padrões motores específicos e adaptados em relação à capacidade de saltar verticalmente. Indivíduos cegos têm vieses de atenção e ação-intencional nos planos transversal e coronal, o que contribui para seus padrões motores durante movimentos verticais (MORIN-PARENT et al., 2017). Além disso, a ausência da visão afeta o desenvolvimento da percepção espacial e de distância necessárias para o bom desenvolvimento das habilidades motoras. Nesse sentido, a elaboração de práticas pedagógicas adicionais ao treinamento técnico-tático pode contribuir para o desenvolvimento perceptivo, motor e cognitivo dos jogadores cegos. Na composição das sessões de treinamento descritas no estudo não observamos atividades direcionadas para esse objetivo. Isso pode explicar os resultados do estudo, principalmente quando observamos a intensidade e volume das sessões.

Além dos padrões motores relacionados aos jogadores cegos, informações táteis, sonoras e proprioceptivas contribuem na execução do salto vertical (IGUCHI; NOZU; SAKUMA, 2022). As informações táteis são fornecidas pelo contato com o solo e com os objetos ao redor, sendo utilizadas para orientar o corpo no espaço e para garantir a estabilidade antes e durante o salto (IGUCHI; NOZU; SAKUMA, 2022). Já as informações sonoras são fornecidas pelo ambiente e pelos movimentos do próprio corpo para avaliar a distância entre o corpo e o solo,





sincronizar os movimentos e para melhorar o controle do corpo no ar (MAGILL; ANDERSON, 2016). Nesse processo informações proprioceptivas são fornecidas pelos receptores sensoriais localizados nos músculos, tendões e articulações para monitorar a posição e o movimento das partes do corpo (PROSKE; GANDEVIA, 2012).

Dessa maneira, jogadores cegos possuem dificuldades em conhecer objetos à sua volta e em adquirir capacidades espaciais. Isso poderia explicar nossos resultados uma vez que a restrição visual e de oportunidades motoras pode gerar atrasos na locomoção. Indivíduos com deficiência visual podem não saltar tão alto quanto indivíduos sem deficiência visual por vários motivos, como falta de exercício suficiente, velocidade reduzida devido à redução da potência muscular ou maior cautela e hesitação na execução de uma tarefa dinâmica (RAY et al., 2007). Assim, nosso estudo destacou que a interação entre tipo de treinamento, jogador cego e aspectos ambientais é determinante para aquisição de capacidades espaciais e para o desempenho no salto vertical.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sessões de treinamento técnico-tático não afetaram adversamente a capacidade neuromuscular de membros inferiores de jogadores cegos. Isso sugere que a complexidade da técnica de salto e a importância das informações táteis, sonoras e proprioceptivas desempenham um papel nesse contexto. A implementação de estratégias pedagógicas adicionais que visem ao desenvolvimento perceptivo, motor e cognitivo pode ser benéfica para os jogadores cegos, especialmente considerando as restrições de oportunidades motoras que podem surgir devido à deficiência visual. Além disso, o tipo de treinamento, as características do jogador cego e os fatores ambientais devem ser considerados na aquisição de capacidades espaciais. Este estudo fornece insights valiosos para a otimização do treinamento esportivo de jogadores de futebol de cegos e destaca a importância de abordagens adaptadas e sensíveis às necessidades individuais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLAUDINO, João Gustavo e colaboradores. The countermovement jump to monitor neuromuscular status: A meta-analysis. **Journal of science and medicine in sport**, v. 20, n. 4, p. 397-402, 2017.





FRAYNE, Devon e colaboradores. The influence of countermovements on inter-segmental coordination and mechanical energy transfer during vertical jumping. **Journal of motor behavior**, v. 53, n. 5, p. 545-557, 2021.

MORIN-PARENT, Florence e colaboradores. Superior non-specific motor learning in the blind. **Scientific reports**, v. 7, n. 6003, p. 1-6, 2017.

FREITAS, Victor Hugo de; MILOSKI, Bernardo; BARA FILHO, Maurício Gattás. Quantification of training load using session RPE method and performance in futsal. **Revista brasileira de cineantropometria & desempenho humano**, v. 14, n. 1, p. 73-82, 2012.

GABBETT, Tim. Debunking the myths about training load, injury and performance: empirical evidence, hot topics and recommendations for practitioners. **British journal of sports medicine**, v. 54, n. 1, p. 58-66, 2020.

HALSON, Shona. Monitoring training load to understand fatigue in athletes. **Sports medicine**, v. 44, supp. 2, p. 139-147, 2014.

IGUCHI, Masaki; NOZU, Shojiro; SAKUMA, Toru. Kinetic and kinematic analyses of countermovement jump in a small sample of individuals with congenital vision loss. **Perceptual and motor skills**, v. 129, n. 3, p. 349-361, 2022.

KOZINC, Žiga; ŠARABON, Nejc. Measurements of lower-limb isometric single-joint maximal voluntary torque and rate of torque development capacity offer limited insight into vertical jumping performance. **Measurement in physical education and exercise science**, v. 26, n. 1, p. 15-26, 2022.

KUNRATH, Caito André e colaboradores. Avaliação da intensidade do treinamento técnico-tático e da fadiga causada em jogadores de futebol da categoria sub-20. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, n. 2, 217-225. 2016.

MAGILL, Richard; ANDERSON, David. **Motor learning and control: concepts and applications**. Dubuque, USA: McGraw-Hill Education, 2016.

MORATO, Márcio Pereira. **Futebol para cegos (futebol de cinco) no Brasil: leitura do jogo e estratégias tático-técnicas**. 2007. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

PAULSON, Thomas; GOOSEY-TOLFREY, Victoria. Current perspectives on profiling and enhancing wheelchair court sport performance. **International journal of sports physiology and performance**, v. 12, n. 3, p. 275-286, 2016.

PERRET, Claudio. Elite-adapted wheelchair sports performance: a systematic review. **Disability and rehabilitation**, v. 39, n. 2, p. 164-172. 2015.





PROSKE, Uwe; GANDEVIA, Simon. The proprioceptive senses: their roles in signaling body shape, body position and movement, and muscle force. **Physiological reviews**, v. 92, n. 4, p. 1651-1697, 2012.

RAY, Christopher e colaboradores. Kinetic movement analysis in adults with vision loss. **Adapted physical activity quarterly**, v. 24, n. 3, p. 209-217, 2007.

RONGLAN, Lars Tore; RAASTAD, Truls; BØRGESEN, A. Neuromuscular fatigue and recovery in elite female handball players. **Scandinavian journal of medicine & science in sports**, v. 16, n. 4, p. 267-273, 2006.

ROWSELL, Greg e colaboradores. Effects of cold-water immersion on physical performance between successive matches in high-performance junior male soccer players. **Journal of sports sciences**, v. 27, n. 6, p. 565-573, 2009.

SIMIM, Mário Antônio de Moura e colaboradores. Como treinadores de esportes para pessoas com deficiência monitoram a carga de treinamento? **Corpoconsciência**, v. 27, p. 1-13, 2023.

SIMIM, Mário Antônio de Moura e colaboradores. The quantification of game-induced muscle fatigue in amputee soccer players. **Journal of sports medicine and physical fitness**, v. 57, p. 766-772, 2017.

SIMIM, Mário Antônio de Moura e colaboradores. Futebol de cinco para deficientes visuais. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 7, p. 231-236, 2015.

SIMIM, Mário Antônio de Moura e colaboradores. The demands of amputee soccer impair muscular endurance and power indices but not match physical performance. **Adapted physical activity quarterly**, v. 35, p. 76-92, 2018.

WINKLER, Waldemar. Motor skills and cognitive training for junior soccer players. **International journal of performance analysis in sport**, v. 1, n 1, p. 91-105, 2001.

#### Dados do primeiro autor:

Email: [tiagoagapito.edfisica@alu.ufc.br](mailto:tiagoagapito.edfisica@alu.ufc.br)

Endereço: Avenida Mister Hull, s/n, Parque Esportivo, Bloco 320, Campus do Pici, Fortaleza, CE, CEP 60440-900, Brasil.

Recebido em: 24/10/2023

Aprovado em: 21/12/2023

#### Como citar este artigo:

AGAPITO, Francisco Tiago Alves; SIMIM, Mário Antônio de Moura. Sessões de treinamento técnico-tático não impactam na resposta neuromuscular de membros inferiores de jogadores de futebol de cegos. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16516, p. 1-12, 2023.



**Apoio:**

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) nº 432153/2018-7 (Edital Universal MCTIC/CNPq Nº 28/2018) e PIBIC 2019/2020 - Edital 07/2019.

Os resultados do estudo são provenientes das atividades do Programa Academia & Futebol/UFC - Edital 01/2020/SNFDT/SEESP/MC.





## **APLICAÇÃO DOS ESTILOS DE ENSINO DE MUSKA MOSSTON NO FUTEBOL: UM OLHAR À PERSPECTIVA DOS TÉCNICOS**

**APPLICATION OF MUSKA MOSSTON TEACHING STYLE IN SOCCER:  
A LOOK AT THE COACHES' PERSPECTIVE**

**APLICACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA DE MUSKA  
MOSSTON EN EL FÚTBOL: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE  
LOS ENTRENADORES**

**Mateus Cesário Costa**


<https://orcid.org/0009-0002-5151-0417> 


<http://lattes.cnpq.br/4581912915525661> 

Universidade Federal de Lavras (Lavras, MG – Brasil)

[mateus.costa@estudante.ufla.br](mailto:mateus.costa@estudante.ufla.br)

**Vitor Pereira de Oliveira**


<https://orcid.org/0000-0003-2838-3392> 

<http://lattes.cnpq.br/9929747390057892> 

Universidade Federal de Lavras (Lavras, MG – Brasil)

[vitorpereira9@hotmail.com](mailto:vitorpereira9@hotmail.com)

**Kleber Tuxen Carneiro**


<https://orcid.org/0000-0003-0826-6172> 


<http://lattes.cnpq.br/7710578170809604> 

Universidade Federal de Lavras (Lavras, MG – Brasil)

[kleber.azevedo@ufla.br](mailto:kleber.azevedo@ufla.br)

**Alessandro Teodoro Bruzi**

<https://orcid.org/0000-0002-0018-0537> 

<http://lattes.cnpq.br/0733887930598521> 

Universidade Federal de Lavras (Lavras, MG – Brasil)

[bruzi@ufla.br](mailto:bruzi@ufla.br)

### **Resumo**

Os técnicos de Futebol nas categorias de base são fator vital para o desenvolvimento de jogadores eficientes. As crenças sobre como o esporte deve ser ensinado determinam as ações abordadas nos treinamentos. O presente estudo objetivou identificar qual o estilo de ensino de Muska Mosston é mais utilizado na prática do Futebol. Este trabalho produziu dados a partir da resposta de sete técnicos de Futebol a uma versão traduzida e adaptada do Instrumento de autoavaliação sobre estilos de ensino. Os resultados revelaram que o estilo de descoberta divergente foi o mais utilizado. Considerando apenas os técnicos do sub-9, o estilo de ensino mais escolhido foi o estilo de comando. Considerando os técnicos do sub-13, o estilo mais assinalado foi o de descoberta divergente. Por fim, os técnicos do sub-15 selecionaram o estilo de tarefa. Conclui-se que os técnicos apresentaram crenças mais voltadas a um estilo de produção e levaram em consideração o grupo etário para o qual estavam ensinando a modalidade.

**Palavras-chave:** Estilos de Ensino; Iniciação Esportiva; Futebol; Categorias de Base; Muska Mosston.

### **Abstract**

Soccer coaches at the youth level are a vital factor in developing efficient players. Beliefs about how sport should be taught determine the actions covered in training. The present study aimed to identify which Muska Mosston



teaching style is most used in sports initiation. This work collected data from a translated and adapted version of the Instrument to collect teachers' beliefs about their teaching styles with 7 coaches. The results revealed that the divergent discovery style was the most used. Considering only the sub-9 coaches, the most chosen teaching style was the command style. Considering the sub-13 coaches, the most notable style was that of divergent discovery. Finally, the sub-15 coaches selected the task style. It is concluded that the coaches presented beliefs more focused on a production style.

**Keywords:** Teaching Styles; Sports Initiation; Soccer; Base Categories; Muska Mosston

### Resumen

Los entrenadores de fútbol a nivel juvenil son un factor vital en el desarrollo de jugadores eficientes. Las creencias sobre cómo se debe enseñar el deporte determinan las acciones que se tratan en el entrenamiento. El presente estudio tuvo como objetivo identificar cuál es el estilo de enseñanza de Muska Mosston más utilizado en la iniciación deportiva. Este trabajo recopiló datos de una versión traducida y adaptada del Instrumento para recopilar las creencias de los profesores sobre sus estilos de enseñanza con 7 entrenadores. Los resultados revelaron que el estilo de descubrimiento divergente fue el más utilizado. Considerando únicamente a los entrenadores menores de 9 años, el estilo de enseñanza más elegido fue el estilo de mando. Considerando a los entrenadores sub-13, el estilo más notable fue el de descubrimiento divergente. Finalmente, los entrenadores sub-15 seleccionaron el estilo de tarea. Se concluye que los entrenadores presentaron creencias más enfocadas a un estilo de producción.

**Palabras clave:** Estilos de Enseñanza; Iniciación Deportiva; Fútbol; Categorías Básicas; Muska Mosston.

## INTRODUÇÃO

O esporte corresponde a um dos fenômenos socioculturais mais relevantes da contemporaneidade, compreendendo diferentes cenários, significados e finalidades no conjunto das atividades humanas (PAES, 2002; BRACHT, 2005; REVERDITO, 2016). Além disso, pode ser considerado como importante fonte de excitação, identificação coletiva e de sentido à vida, afora estar presente amiúde, de maneira direta ou indiretamente, na vida de pessoas em todo o mundo (PAES, 2006).

Sob uma noção mais genérica pode ser entendido "como uma atividade competitiva, institucionalizada que envolve esforço físico vigoroso ou o uso de habilidades motoras relativamente complexas, por indivíduos, cuja participação é motivada por uma combinação de fatores intrínsecos e extrínsecos" (BARBANTI, 2012, p. 57). No interior de todo acervo cultural esportivo, o Futebol, decerto, corresponde a uma das modalidades mais praticadas em todo o mundo. Conquanto, a escalada da iniciação ao Futebol até o nível do alto rendimento refere-se a um processo longitudinal, o qual solicita um conjunto de saberes e muitas horas de prática sistematizada. Em outros termos, o processo de desenvolvimento e aquisição da modalidade se constitui num sistema de apropriação (leia-se aprendizagem) de informações, habilidades e competências pelos alunos/ atletas mediado por professores/técnicos, o qual (supostamente) devê-lo-ia ser pautado, objetivamente, nas necessidades dos aprendizes (DA SILVA; DELGADO, 2018).





À vista disso, a questão central reside em compreender como se tem ensinado os saberes (habilidades, competências técnicas/táticas) relativos à modalidade, ou mesmo se os professores/técnicos conferem relevância ou atenção necessária aos processos de ensinagem, em consequência às aprendizagens dos alunos/atletas. Trata-se de uma preocupação epistêmica apregoada no estudo de Scaglia (1999) cujos resultados evidenciaram predominantemente concepções epistemológicas inatistas/apriorista, segundo o entendimento de que o Futebol advém de uma herança genética, portanto, fornecida a alguns afortunados na “bagagem hereditária”, revelando uma epistemologia do senso comum (BECKER, 1993) àqueles que se propunham a ensiná-lo. Inclusive desconsiderando os diferentes processos de aprendizagens (história de vida e apropriação cultural) oportunizados em ambientes institucionalizados (CABRAL; NEVES, 2007) e espaços informais (FREIRE, 2011).

Donde o processo de ensino (por conseguinte as aprendizagens) do Futebol poderia ser apresentado enquanto um sistema não linear, resultante de interações internas e externas à dinâmica do jogo. Ao passo que a elaboração de propostas e atividades de ensino não deva centrar-se na aplicação de tarefas fechadas e com respostas prontas, mas na busca diuturna por diferentes caminhos e experiências formativas, de modo a erigir um cabedal de vivências e saberes a serem usitados no momento da prática da modalidade, mormente quando se trata do processo de iniciação esportiva (LEE; CHOW; KOMAR; TAN; BUTTON, 2014).

Pois bem, nosso estudo se inscreve exatamente no interior do quadro descrito até aqui, na medida em que prospecta a maneira com a qual os técnicos concebem o estilo de ensino do qual se valem ao longo do processo de ensinagem do Futebol, na iniciação dessa modalidade esportiva. Trata-se de uma investigação relevante, pois lança rebento ao ainda obscuro processo de ensino (com indicativos às aprendizagens) do Futebol, segundo um modelo teórico específico (MOSSTON; ASHWORTH, 2008) – a referida perspectiva será exposta nas seções subsequentes –, tendo em vista que, tais processos, via de regra, encontram-se enraizados em epistemologias do senso comum, ou por intermédio de crenças pautadas no imaginário coletivo. Além do que, soma-se a outras pesquisas (supracitadas) na direção de compreender o universo futebolístico em um microquadro analítico específico. Ademais, podê-lo-ia potencializar os processos formativos e propostas de ensino a fim de que os aprendizes/atletas possam se apropriar de diferentes saberes e fomentar outras habilidades e competências (técnicas/táticas) relativas à modalidade.







## Espectro de Estilos de Ensino

Ao longo do processo de ensino os técnicos-professores (em virtude do contexto do estudo adotaremos o binômio professor/técnico) preconizam fundamentos e especificidades da modalidade, *pari passu* se deparam com as diferenças na maneira dos aprendizes recepcionarem e processarem as solicitações do ambiente. Consequentemente, cada aluno/atleta aprende ao seu modo e de acordo com as estratégias de ensino empregadas. Foi pensando nisso que, em 1965, Muska Mooston, um professor israelense, com morada nos Estados Unidos, propôs o Espectro de Estilos de Ensino. O referido modelo expõe um conjunto de estilos de ensino, compostos por referências de organização, com variações em relação a tomadas de decisão docente antes, durante e após as aulas (GALLAHUE; DONNELLY, 2008; FRANCO, 2012). Trata-se do Espectro de Mosston, o qual compreende estilos de ensino centralizadores, ou seja, aqueles em cujo professor corresponde ao centro do processo de ensino-aprendizagem, enquanto os estilos descentralizadores equivalem à perspectiva na qual os alunos/atletas são caracterizados como sujeitos ativos de suas aprendizagens, tendo o professor apenas como uma espécie de guia (SILVA, 2014).

De acordo com o referido autor, o Espectro preconiza onze estilos, distribuídos em uma escala horizontal variando de "A" a "K", tendo o limiar com o qual se divide os estilos em centralizadores e descentralizadores entre o estilo "E" e o estilo "F". Dentro da "anatomia dos estilos", existem três fases de tomadas de decisão, a saber: a primeira diz respeito ao momento de Pré-Impacto, o qual inclui todas as decisões que são tomadas antes da aula, delimitando os propósitos do professor/técnico junto aos alunos/atletas. A segunda corresponde à etapa de Impacto. Representa, grosso modo, as decisões as quais são tomadas durante a aula. Por fim, tem-se o período de Pós-Impacto, referindo-se as providencias relativas ao pós-aula, perscrutando, por sua vez, os resultados dos períodos anteriores e os objetivos almejados (MOSSTON; ASHWORTH, 2008).

## Quanto aos Estilos de Ensino

Os Estilos de Ensino preconizados segundo o Espectro de Mosston se diferem em detalhes, sendo apropriado considerar que cada qual exibe suas próprias características e objetivos específicos. O estilo "A" se refere ao de comando. Nele, o professor/técnico toma o máximo de decisões nos três setores da "anatomia", enquanto o aprendiz/atleta pouco ou nada participa das escolhas. Segundo Oliveira (2022), ao professor/técnico compete apresentar





o passo a passo do conteúdo e a tarefa a qual deverá ser reproduzida. A intenção do docente que usita esse estilo de ensino reside em que os atletas/alunos aprendam e reproduzam um padrão de movimento considerado correto. No estilo "B", o professor, igualmente, detém maior autonomia no processo de ensino. A diferença entre os estilos A e B repousa na possibilidade de o aprendiz tomar algumas decisões, no plano da organização, quais sejam: ordem das tarefas; tempo de início; velocidade e ritmo para a execução; término da tarefa; intervalo; postura; local; vestimenta; questões para esclarecimentos (GOZZI; RUETE, 2006).

O estilo "C" se baseia na parceria (reciprocidade) entre alunos/atletas, pois os mesmos trabalham em pares. A proposta neste estilo encontra-se na realização de tarefas por um dos integrantes do par, enquanto o outro integrante da dupla, seguindo critérios estabelecidos pelo professor, faz a avaliação. O professor/técnico se conserva protagonista, porquanto está sob sua responsabilidade tanto a planificação (pré-impacto) quanto à determinação dos papéis que cada aluno/atleta da dupla deve exercer entrementes (impacto) (GOZZI; RUETE, 2006). Já no "D", de autocontrole, mais decisões são tomadas pelos aprendizes. Segundo Oliveira (2022), o professor/técnico, nesse estilo de ensino, atua de maneira mais determinante no pré-impacto, deliberando as tarefas a serem realizadas e cabe ao aluno/atleta, por sua vez, identificar seus limites e possibilidades durante e após o exercício. Sob outro enfoque, Macêdo (2020) pondera que no estilo "D" há a exigência de mais materiais, de acordo com a quantidade de participantes, o que diminui as situações de grupo.

Finalizando as perspectivas mais centralizadoras do modelo em tela, o estilo "E", de inclusão, reserva uma autonomia grande aos aprendizes, conquanto ainda dependa muito das ações do professor. Nesse estilo de ensino, vários níveis de dificuldade são planejados para uma mesma tarefa, visando incluir todos os alunos na atividade, com respeito à diversidade em termos de desempenho. O professor explica a atividade e oferece algumas opções de níveis de dificuldade. O aluno/atleta faz uma autoavaliação e elege o nível de execução. Qualquer escolha que ele faça se torna admissível. Em linhas gerais, trata-se de um estilo no qual as diferenças individuais prevaleçam e ninguém seja excluído do processo (GOZZI; RUETE, 2006).

O estilo "F", de descoberta dirigida, corresponde ao primeiro do grupo de estilos descentralizadores. Ao abrigo dele se tem a ampliação do conhecimento, da responsabilidade, da descoberta, e, além disso, independência dos estudantes/atletas (MACÊDO, 2020). O estilo "G", por seu turno, avança dentro da proposta de estilos descentralizadores. Refere-se ao estilo de descobertas convergentes, fomentando a autonomia do aluno/atleta, no entanto, ainda





concentra no professor a escolha das tarefas que serão realizadas durante a aula. Sua principal característica consiste em propor um problema cujo resultado terá uma única solução, ou seja, chegar a uma conclusão, empregando procedimentos de raciocínio lógico (GOZZI; RUETE, 2006).

O estilo "H" confere autonomia ao docente/técnico apenas no momento de pré-impacto. O estilo supracitado (leia-se H) e o referente à descoberta convergente (estilo G) são praticamente análogos, não fosse a admissibilidade de variadas respostas para o problema proposto presentes no primeiro. Trata-se, portanto, de um estilo que possibilita o melhor e mais equilibrado desenvolvimento dos aprendizes (SILVA, 2014).

No estilo individual "I", o papel do professor/técnico restringe-se ao de apresentar o conteúdo do qual o aluno/atleta deve se apropriar, ajudando-o se porventura for solicitado. Na fase do impacto o aprendiz planeja, propõe problemas e cria soluções. Enquanto no pós-impacto escrutina soluções, valida-as, estabelece conexões e formula categorias para o desenvolvimento de programas de ensino destinados à Educação Física ou Esporte (GOZZI; RUETE, 2006).

Encontra-se no estilo "J" a mais elevada expressão de autonomia e liberdade cujos aprendizes têm no processo de aprendizagem, desde a fase de pré-impacto até a de pós-impacto. O professor atua apenas como uma espécie de conselheiro (SILVA, 2014). Por fim, tem-se o autoensino denominado de estilo "K". Ele dispensa a presença de um professor/técnico. Sob tal perspectiva o aprendiz toma as decisões, pratica e aprende por se. Caso haja a presença de um professor/técnico, circunscreve-se a oferecer conselhos e sugestões, se demandado (FRANCO, 2012).

## **O Espectro dos Estilos de Ensino nos Esportes**

Tal qual se alegou em outros momentos, convindo reiterar, vislumbramos que o modelo teórico formulado por Mosston fornecê-lo-ia elementos alvissareiros para aprimorar e potencializar os processos formativos relativos ao ensino das modalidades esportivas, de modo que aprendizes/atletas podê-lo-iam se apropriar de diferentes saberes e fomentar habilidades e competências (técnicas/táticas) necessárias à prática. Não sem razão, alguns pesquisadores já investigaram os estilos de ensino, usitando o instrumento de autoavaliação de Suesse e Edwards (2009), ao passo que professores pudessem identificar quais os estilos de ensino do Espectro são empregados em suas aulas. Segundo Oliveira (2022), os resultados





averiguados indicaram relevância à compreensão dos estilos de ensino no contexto perscrutado.

Hewitt e Edwards (2011), por seu turno, pesquisaram quais estilos de ensino eram autoidentificados por técnicos de tênis australianos, valendo-se de uma versão adaptada do instrumento de autoavaliação referente aos estilos de ensino (SUESEE; ASHWORTH; EDWARDS, 2006). Participaram do estudo 165 treinadores. Os resultados revelaram cujos técnicos empregavam todos os estilos de ensino ao longo do ano, não obstante, apenas o estilo B (Tarefa) foi marcado como “Muitas Vezes” e “Na maioria das vezes” por mais de 60% dos participantes. Além disso, os resultados assinalaram à prevalência dos estilos de ensino de reprodução. O intuito dos autores residiu em compreender os estilos de ensino para subsidiar a elaboração de programas de formação técnica para o desenvolvimento profissional.

Seguindo essa linha teórica, Hewitt, Edwards e Pill (2015) erigiram uma investigação alvitando prospectar os estilos de ensino dos técnicos de tênis juniores. Os resultados indicaram cujos técnicos recorriam com mais frequência a estilos de ensino localizados no grupo de reprodução. Isso revela uma prática comum entre os técnicos, segundo a qual os jogadores são instruídos a copiar mecânicas ideais de movimento. Essa pesquisa engendrou informações significativas para melhorar os programas de formação de treinadores.

Acompanhando essa perspectiva científica, Ristow e colaboradores (2022) avaliaram as crenças de futuros técnicos esportivos em relação aos estilos de ensino, durante seu processo de formação inicial. O estudo contou com a participação de 42 aspirantes a técnicos (28 homens e 14 mulheres) e aplicou uma adaptação do instrumento de autoavaliação dos estilos de ensino (SUESEE; ASHWORTH; EDWARDS, 2006). De modo geral, os futuros técnicos tendem a usar os estilos de ensino do grupo de reprodução, ficando indubitável que as crenças e experiências pessoais se relacionam de maneira significativa com a escolha, inclusive àqueles cujos lastros de ex-atleta são mais amplos, notou-se a tendência de optarem exclusivamente por estilos de reprodução, enquanto àqueles em que há mais experiência profissional em estágios supervisionados se constatou a propensão por estilos de produção. Segundo os autores, as crenças sobre o ensino podem impactar a busca por conhecimento e as ações e procedimentos adotados nas propostas de ensinagem, ratificando o exposto no preâmbulo do estudo, cuja superação da epistemologia do senso comum ou mesmo a noção inatista/apriorista apenas pode ser por suposto sobrepujada por intermédio dos processos





formativos e o alargamento das margens dos conhecimentos a respeito das relações (dialéticas) entre ensino e aprendizagem.

A análise da literatura revela uma concentração de estudos com técnicos de modalidades esportivas individuais e desenvolvidos no exterior, demonstrando a indispensabilidade de investigações na esfera nacional e em modalidades coletivas, tal e qual nosso estudo se propõe, na medida em que averigua os estilos de ensino de professores/técnicos de Futebol. Os detalhes relativos ao caminho heurístico serão expostos doravante.

## OBJETIVO

O objetivo desse estudo consistiu em identificar os estilos de ensino mais usados por professores/técnicos de Futebol.

## METODOLOGIA

Essa pesquisa, de enfoque misto quali-quantitativo, se preocupou com o status do objeto de estudo e se encarregou de fazer uma descrição do fenômeno ao redor do qual ele está centralizado. A técnica prevalente nesse tipo de pesquisa foi a obtenção de declarações, sobretudo por questionário (THOMAS; NELSON, 2002).

O instrumento utilizado nessa pesquisa resultou de uma adaptação sutil do instrumento de autoavaliação dos estilos de ensino traduzido e adaptado transculturalmente para a língua portuguesa (para mais detalhes vide OLIVEIRA, 2022). Portanto, o instrumento de autoavaliação sofreu pequenas alterações referentes às diferenças nos cenários de aulas de Educação Física escolar e o contexto de ensino do Futebol para crianças e jovens. Alguns exemplos de mudanças referem-se às expressões, como: "professor(a)" para "treinador(a)", "aluno(a)" para "atleta" e "tarefa" para "exercício". Após essas alterações iniciais, o instrumento foi enviado para análise de dois treinadores das categorias de base de duas equipes do Futebol, os quais indicaram algumas mudanças.

O instrumento de autoavaliação foi transferido para uma versão online, a partir da plataforma Google Formulários e se apresentou da seguinte maneira: a primeira seção coletava dados pessoais, quais sejam: gênero; equipe na qual atua; gênero da equipe; experiência profissional; categoria, além das instruções para preenchimento. Enquanto a segunda destinava-se à seleção e frequência que ele usava o cenário (de ensino) apresentado. As opções





disponibilizadas seguiam uma escala tipo Likert, contendo as possibilidades: (1) Nunca; (2) Raramente; (3) Às vezes; (4) Muitas Vezes; e (5) Sempre.

Oportuno citar, além disso, cuja primeira seção disponibilizava ao participante um link de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Portanto, o técnico apenas teve acesso à segunda seção após indicar a anuência à participação. Essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Lavras (CAAE 61202622.9.0000.5148 / parecer nº 5.646.534).

O grupo de participantes foi composto por sete técnicos do gênero masculino, sendo dois da categoria sub-9, dois da sub-13 e três da sub-15. Dos sete (7) técnicos pesquisados, quatro (4) trabalham em equipes do estado de Minas Gerais, dois (2) em equipes do estado de São Paulo e um (1) atua em Goiás. Dois (2) deles não possuem graduação em Educação Física. Outro aspecto averiguado se refere ao tempo de atuação, sendo que: três técnicos possuem mais de 10 anos de atuação, três indicaram 4 anos e um técnico assinalou entre 5 a 10 anos. A maioria atua em equipes masculinas e um em equipe feminina. Todos foram contatados por intermédio de redes sociais e/ou WhatsApp e, após demonstrarem interesse pela pesquisa, foram convidados a participar.

O envio do link para acesso ao instrumento digitalizado ocorreu pelo WhatsApp e o processo de resposta não foi acompanhado fisicamente pelos pesquisadores. A análise descritiva dos dados fez uso de tabelas na plataforma Microsoft Excel. Todos os resultados foram divididos em relação às categorias de atuação dos técnicos e serão apresentados de agora em diante.

## RESULTADOS

O quadro 1 demonstra a frequência simples e percentual das respostas dos sete participantes da pesquisa. Os estilos de ensino estão listados na primeira coluna e as colunas seguintes estão relacionadas às respostas referentes a cada estilo de ensino do Espectro, baseando-se na frequência de uso de cada estilo que cada técnico disse aplicar em seus treinamentos.



**Quadro 1** – Frequência simples e percentual dos estilos de ensino dos técnicos

Estilo	Nunca	Raramente	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Total
A	0 (0%)	2 (28,57%)	3 (42,86%)	2 (28,57%)	0 (0%)	7
B	0 (0%)	2 (28,57%)	2 (28,57%)	3 (42,86%)	0 (0%)	7
C	1 (14,29%)	1 (14,29%)	3 (42,86%)	2 (28,57%)	0 (0%)	7
D	1 (14,29%)	0 (0%)	4 (57,14%)	2 (28,57%)	0 (0%)	7
E	1 (14,29%)	3 (42,86%)	2 (28,57%)	1 (14,29%)	0 (0%)	7
F	1 (14,29%)	2 (28,57%)	2 (28,57%)	1 (14,29%)	0 (0%)	7
G	1 (14,29%)	1 (14,29%)	4 (57,14%)	1 (14,29%)	0 (0%)	7
H	0 (0%)	1 (14,29%)	2 (28,57%)	1 (14,29%)	3 (42,86%)	7
I	3 (42,86%)	2 (28,57%)	2 (28,57%)	0 (0%)	0 (0%)	7
J	4 (57,14%)	3 (42,86%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	7
K	5 (71,43%)	2 (28,57%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	7

**Fonte:** construção dos autores.

No quadro 2, estão os dados referentes às respostas assinaladas em cujos técnicos utilizaram “muitas vezes” ou “sempre”. Considerando todos os participantes, o estilo de ensino H (Descoberta Divergente) corresponde ao mais empregado, sendo seguido de perto pelo estilo de ensino B (Tarefa).

**Quadro 2** – Relação entre os estilos de ensino e as categorias das equipes (“muitas vezes” e “sempre”)

Estilo	Sub-9 (2)	Sub-13 (2)	Sub-15 (3)
A	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
B	1 (33,3%)	0 (0%)	2 (66,67%)
C	1 (50%)	0 (0%)	1 (50%)
D	0 (0%)	1 (50%)	1 (50%)
E	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)
F	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)
G	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)
H	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)
I	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
J	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
K	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

**Fonte:** construção dos autores.

Dividindo em categorias, podemos observar no quadro 3 que os técnicos da categoria Sub-9 utilizam de forma mais veemente o estilo de ensino A (Comando).

**Quadro 3** – Frequência simples e percentual dos estilos de ensino dos técnicos - Sub-9

Estilo	Nunca	Raramente	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Total
A	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (100,00%)	0 (0%)	2
B	0 (0%)	0 (0%)	1 (50,00%)	1 (50,00%)	0 (0%)	2
C	0 (0%)	0 (0%)	1 (50,00%)	1 (50,00%)	0 (0%)	2
D	0 (0%)	0 (0%)	2 (100,00%)	0 (0%)	0 (0%)	2
E	0 (0%)	1 (50,00%)	1 (50,00%)	0 (0%)	0 (0%)	2
F	0 (0%)	0 (0%)	2 (100,00%)	0 (0%)	0 (0%)	2
G	1 (50,00%)	0 (0%)	1 (50,00%)	0 (0%)	0 (0%)	2
H	0 (0%)	0 (0%)	1 (50,00%)	0 (0%)	1 (50,00%)	2
I	0 (0%)	0 (0%)	2 (100,00%)	0 (0%)	0 (0%)	2
J	0 (0%)	2 (100,00%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2
K	0 (0%)	2 (100,00%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2

**Fonte:** construção dos autores.

O quadro 4 aponta que os técnicos do sub-13 possuem preferência pelo estilo de ensino H (Descoberta Divergente).

**Quadro 4** – Frequência simples e percentual dos estilos de ensino dos técnicos - Sub-13

Estilo	Nunca	Raramente	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Total
A	0 (0%)	0 (0%)	2 (100,00%)	0 (0%)	0 (0%)	2
B	0 (0%)	2 (100,00%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2
C	1 (50,00%)	0 (0%)	1 (50,00%)	0 (0%)	0 (0%)	2
D	1 (50,00%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (50,00%)	0 (0%)	2
E	1 (50,00%)	1 (50,00%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2
F	0 (0%)	0 (0%)	1 (50,00%)	1 (50,00%)	0 (0%)	2
G	0 (0%)	0 (0%)	2 (100,00%)	0 (0%)	0 (0%)	2
H	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (50,00%)	1 (50,00%)	2
I	1 (50,00%)	1 (50,00%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2
J	2 (100,00%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2
K	2 (100,00%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2

**Fonte:** construção dos autores.

Por fim, o quadro 5 demonstra que os técnicos do Sub-15 utilizam muito o estilo de ensino B (Tarefa).



**Quadro 5** – Frequência simples e percentual dos estilos de ensino dos técnicos - Sub-15

Estilo	Nunca	Raramente	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Total
A	0 (0%)	2 (66,67%)	1 (33,33%)	0 (0%)	0 (0%)	3
B	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0%)	3
C	0 (0%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	0 (0%)	3
D	0 (0%)	0 (0%)	2 (66,67%)	1 (33,33%)	0 (0%)	3
E	0 (0%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	0 (0%)	3
F	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3
G	0 (0%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	0 (0%)	3
H	0 (0%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	0 (0%)	1 (33,33%)	3
I	2 (66,67%)	1 (33,33%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3
J	2 (66,67%)	1 (33,33%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3
K	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3

**Fonte:** construção dos autores.

## DISCUSSÃO

Em relação aos resultados da pesquisa, de maneira geral, foi observada uma predominância do estilo H, seguido de perto pelo estilo B. O estilo H, refere-se à perspectiva na qual pode haver e serem admitidas variadas respostas para o problema proposto pelo professor; daí o nome “descoberta divergente” (SILVA, 2014). Podemos utilizar como exemplo, o jogo de ataque contra defesa. No exercício existem diversas maneiras para se chegar ao gol e os atletas que estão atacando podem solucionar o exercício de diversas maneiras para chegar a uma resposta final. Os objetivos deste estilo são compreender e perceber a estrutura da atividade, desenvolver a criatividade e a habilidade de verificar várias soluções para um problema determinado (GOZZI; RUETE, 2006).

Um dos fatores que explicam o estilo de ensino H ser o mais assinalado pelos técnicos corresponde à relevância da tomada de decisão dos jogadores de Futebol em vários momentos do jogo. Amiúde a tomada de decisão está relacionada com o uso da informação do ambiente para determinar qual a resposta necessária. Diz respeito à seleção da ação, a partir de circunstâncias que se apresentam no contexto e experiências pregressas e em curso (ABERNETHY; SUMMERS; FORD, 1998). Trata-se de um fator precípuo às partidas de Futebol e os atletas com melhores decisões se destacam em relação aos outros e contribuem de forma superior às suas equipes.

Doutra parte, o Estilo B, do grupo de estilos de reprodução, possui viés mais centralizador. No referido estilo, o professor seleciona as tarefas pertinentes ao exercício, define igualmente a quantidade e os limites de tempo em cujos atletas possam praticar





individualmente e separadamente. Segundo Ristow e colaboradores (2022), nesse estilo cabe ao professor indicar as ações e fornecer o *feedback* individual baseado na performance de cada atleta.

A utilização do estilo B com maior frequência indica que os técnicos se preocupam com o refinamento das habilidades especializadas da modalidade (técnica). Nesse caso, os exercícios separam os atletas em práticas individuais para priorizar a técnica e o *feedback* dos técnicos pode e deve ajudar os atletas a aprimorarem suas habilidades. Ao que tudo indica, há certo consenso, por parte dos profissionais envolvidos com o Futebol, sobre a necessidade de aplicação do *feedback* extrínseco no sentido de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento da técnica e da tática de jovens atletas participantes das categorias de base (CARLET, 2012).

No tocante a descrição de cada categoria, os dois técnicos do sub-9 assinalaram que empregam muitas vezes o Estilo A. Segundo Moura (2008), o estilo baseia-se na concepção de que o professor deve atuar como o protagonista do processo de planejamento (pré-impacto), implementação (impacto) e avaliação (pós-impacto) das atividades a serem realizadas passivamente pelos aprendizes. A intenção do docente que utiliza esse estilo de ensino consiste em que alunos/atletas apenas aprendam e reproduzam um padrão de movimento considerado correto.

O estilo A, assim como o estilo B, possui viés ainda mais centralizador e o técnico tem muita autonomia. Os praticantes devem apenas repetir os movimentos, cumprir os comandos e repetir os exercícios para auxiliar na aprendizagem técnico-tática.

Por outro lado, os dois participantes atuantes no sub-13 indicaram mais vezes o Estilo H. O estilo oferece maior autonomia ao praticante para solucionar os problemas da tarefa, do exercício ou do treino. Conjectura-se que o indicativo de estilo prevalente na aludida categoria, resulte do fato do processo de desenvolvimento cognitivo dos jogadores se encontrar, em tese, sob um estado mais competente. De modo que os praticantes dispõem de um repertório (e estratégias) mais sofisticado às decisões e velocidade de reação para conclusão das ações, divergindo, por vezes, da visão dos técnicos e seguindo seus princípios e ideias.

Por fim, os três técnicos do sub-15 apontaram que o estilo mais usado por eles foi o B. À semelhança do exposto em outros momentos desta comunicação científica, corresponde a um estilo centralizador e depende muito do perfil formativo (e da cosmovisão)





do técnico. Um dos fatores mais destacados do estilo reside no *feedback* oriundo do técnico, o qual acaba por auxiliar, quiçá, os atletas na ação. Um dado constatado e relevante o qual abre flanco para outros estudos, refere-se ao fato de um dos técnicos do sub-15 ser o único que treina uma equipe feminina. Segundo o mesmo, os estilos aos quais mais recorre na condução do Futebol feminino no sub-15 são: o estilo B e o estilo D. O último (Autocontrole) difere do indicado pelos demais profissionais. Ele abre margem à prática da autoavaliação, sendo o *feedback* intrínseco amplamente utilizado pelos praticantes, sendo assim as informações sobre o resultado e a performance em determinada ação ou tarefa, partem do próprio indivíduo executor (TERTULIANO, 2007).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão se delimitou a analisar a prevalência dos estilos de ensino adotados por técnicos de categorias de base de Futebol. Portanto, a compreensão sobre os fatores que influenciam as escolhas dos estilos de ensino não foi objeto dessa investigação.

Nessa esteira, a relação entre as categorias de base e os estilos de ensino ficou clara nesse estudo, principalmente comparando as escolhas de técnicos da categoria sub-9 em relação às categorias sub-13 e sub-15. Os técnicos da categoria mais jovem optaram por estilos mais centralizadores (principalmente o estilo A), por conferirem maior autonomia ao docente e possibilidade para dirigir a aula de forma mais técnica. Entretanto, as justificativas que levaram os técnicos a escolherem esses estilos constituem hipóteses baseadas nos nossos antecedentes teóricos.

De maneira geral, a sugestão é a de que os futuros técnicos reflitam sobre os estilos de ensino a partir do modelo de Muska Mosston e consigam identificar quando e como empregá-los em seus treinamentos. Preconizamos, ademais, que mais estudos utilizando esse instrumento possam ser realizados, de forma imersa no ambiente futebolístico, para que se possa entender como os técnicos agem profissionalmente nas categorias de base.

As limitações que surgiram no estudo sugerem futuras pesquisas sobre os estilos de ensino no Futebol e em outras modalidades coletivas de invasão e rede e parede. Especialmente, pesquisas quali-quantitativas, que consigam explicar os motivos e/ou razões para as escolhas dos estilos durante as situações de ensino e treino.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERNETHY, Bruce; Summers, Jeffery J.; FORD, Stephen. Issues in the measurement of attention. In: DUDA, Joan Lynne (Ed.). **Advances in sport and exercise psychology measurement**. Morgantown, WV: Fitness Information Technology, 1998.
- BARBANTI, Valdir. O que é esporte? **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 11, n. 1, p. 54-58, 2012.
- BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BORSA, Juliane Callegaro; DAMÁSIO, Bruno Figueiredo; BANDEIRA, Denise Ruschel. Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. **Paidéia**, v. 22, p. 423-432, 2012.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.
- CABRAL, Gabriel de Medeiros; NEVES, Ricardo Lira Rezende. Futebol arte x futebol racional: das ruas às escolinhas de futebol. **EFdeportes**, v. 12, n. 111, 2007.
- CARLET, Rodrigo e colaboradores. Feedback extrínseco e sua expressão no Futebol de base. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 13, n. 55, p. 565-570, 2021.
- COSTA, Israel e colaboradores. Ensino-aprendizagem e treinamento dos comportamentos tático-técnicos no Futebol. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 9, n. 2, p. 41-61, 2010.
- FRANCO, Marcília. A formação de professores de educação física nos estilos de ensino propostos por Mosston. In: PARANÁ. SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2012.
- FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- GOZZI, Márcia Cândida Teixeira; RUETE, Helena Maria. Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 5, n. 1, 2006.
- HEWITT, Mitchell; EDWARDS, Ken; PILL, Shane. Teaching styles of Australian junior tennis coaches. In: GAME SENSE FOR TEACHING AND COACHING CONFERENCE. 2015. **Conference Proceedings**. University of Canterbury, 2015.
- HEWITT, Mitchell; EDWARDS, Kenneth. Self-identified teaching styles of junior development and club professional tennis coaches in Australia. **ITF Coaching and Sport Science Review**, n. 55, p. 6-8, 2011.





LEE, Miriam Chang Yi e colaboradores. Nonlinear pedagogy: an effective approach to cater for individual differences in learning a sports skill. **Plos one**, v. 9, n. 8, p. e104744, ago. 2014.

MACÊDO, João Arlindo dos Santos et colaboradores. **O ensino de esportes de invasão na educação física escolar**: construção e análise de uma proposta de ensino pautada nos jogos desportivos coletivos e nos estilos de ensino. 2020. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Goiás, GO, 2020.

MOSSTON, Muska; ASHWORTH, Sara. **Teaching physical education**. 2008. Disponível em: <<https://spectrumofteachingstyles.org/index.php>>. Acesso em 20 dez. 2023.

OLIVEIRA, Vitor Pereira de. **Estilos de ensino na educação física escolar**: tradução e adaptação transcultural do instrumento de autoavaliação por professores. 2023. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2022.

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

PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: especialização esportiva precoce. In: TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza (Eds.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

REVERDITO, Riller Silva. **Pedagogia do esporte e modelo bioecológico do desenvolvimento humano**: indicadores para avaliação de impacto em programa socioesportivo. 2016. 209f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

SANTOS, Fernando e colaboradores. Relação entre a percepção de jovens Futebolistas e o comportamento de instrução e dos atletas em competição. **Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte**, v. 11, n. 1, p. 59-68, 2016.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

SILVA, Eva Alves da; DELGADO, Omar Carrasco. O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente: reflexões. **Revista espaço acadêmico**, v. 8, n. 2, p. 40-52, 2018.

SILVA, Oriel de Oliveira. Uma descrição sintética do espectro de estilos de ensino da Educação Física, de Muska Mosston. **EFDeportes**, v. 19, n. 198, 2014.

SUESEE, Brendan; EDWARDS, Kenneth D. Developing the descriptions of landmark teaching styles: a spectrum inventory. In: AUSTRALIAN COUNCIL FOR HEALTH, PHYSICAL EDUCATION AND RECREATION INTERNATIONAL CONFERENCE, 28. 2009. **Conference Proceedings**. Queensland University of Technology, 2009.





TERTULIANO, Ivan W. e colaboradores. Efeitos da frequência de feedback na aprendizagem do saque do voleibol. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 7, n. 3, p. 328-335, 2007.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

**Dados do primeiro autor:**

Email: mateus.costa@estudante.ufla.br

Endereço: Rua Bogotá 120, apto 102, Jardim América, Belo Horizonte, MG, CEP 30460-430, Brasil.

Recebido em: 31/10/2023

Aprovado em: 21/12/2023

**Como citar este artigo:**

COSTA, Mateus Cesário e colaboradores. Aplicação dos estilos de ensino de Muska Mosston no futebol: um olhar à perspectiva dos técnicos. **Corpoconsciência**, v. 27, e.16558, p. 1-17, 2023.





**A FORMAÇÃO INICIAL DE TREINADORES(AS) ESPORTIVOS NO  
BRASIL: INTERLOCUÇÕES ENTRE O BACHARELADO EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA E EM CIÊNCIAS DO ESPORTE**

**INITIAL COACH EDUCATION IN BRAZIL: INTERLOCUTIONS BETWEEN  
BACHELOR'S IN PHYSICAL EDUCATION AND IN SPORT SCIENCES**

**FORMACIÓN INICIAL DE ENTRENADORES DEPORTIVOS EN BRASIL:  
INTERLOCUCIONES ENTRE EL BACHARELADO EN EDUCACIÓN FÍSICA  
Y EN CIENCIAS DEL DEPORTE**


**Yura Yuka Sato dos Santos**


<https://orcid.org/0000-0002-9422-6953> 

<http://lattes.cnpq.br/7508755808597936> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)  
yura\_sato@hotmail.com


**Leandro Carlos Mazzei**

<https://orcid.org/0000-0002-0788-4668> 

<http://lattes.cnpq.br/7508755808597936> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)  
lemazzei@unicamp.br


**Alcides José Scaglia**


<https://orcid.org/0000-0003-1462-1783> 

<http://lattes.cnpq.br/6052868681786447> 

Universidade Estadual de Campinas (Limeira, SP – Brasil)  
scaglia@unicamp.br

**Larissa Rafaela Galatti**

<https://orcid.org/0000-0003-1743-6356> 

<http://lattes.cnpq.br/3409947437523352> 

Universidade Estadual de Campinas (Limeira, SP – Brasil)  
lagalatti@hotmail.com

**Resumo**

O objetivo deste ensaio é discutir a formação inicial de treinadores(as) esportivos no Brasil em cursos de bacharelado em Educação Física e Ciências do Esporte. Apresentamos estudos da Educação Física e Ciências do Esporte sobre a formação inicial, e o projeto político pedagógico de Ciências do Esporte da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, um dos dois únicos no Brasil e fortemente ancorado na Pedagogia do Esporte. O curso de Ciências do Esporte mostra uma ênfase nos conhecimentos específicos do esporte. Os discentes e egressos do curso de Ciências do Esporte da Unicamp apresentam maior interesse no treino esportivo, enquanto estudos com egressos da Educação Física apontam a área da saúde. A estrutura curricular e o interesse de atuação em cada curso, sinalizam que a formação de treinadores(as) é mais valorizada e específica no bacharelado em Ciências do Esporte.

**Palavras-chave:** Formação Profissional; Ensino Superior; Pedagogia do Esporte; Treinador.

**Abstract**

The aim of this essay is to discuss the initial education of sports coaches in Brazil in bachelor's courses in Physical Education and in Sport Sciences. We present studies in Physical Education and in Sport Sciences on initial education,



and the Sport Sciences political pedagogical project at the University of Campinas - Unicamp, one of only two in Brazil and strongly anchored in Sport Pedagogy. The Sport Sciences course shows an emphasis on sport-specific knowledge. Students and graduates of the Sport Sciences course at Unicamp are more interested in sports training, while studies with Physical Education graduates point to the health area. The curricular structure and the professional interest in each course, indicate that the coach education is more valued and specific in the bachelor's degree in Sport Sciences.

**Keywords:** Professional Training; Higher Education; Sport Pedagogy; Sport Coach.

### Resumen

El objetivo de este ensayo es discutir la formación inicial de entrenadores deportivos en Brasil en Educación Física y Ciencias Del Deporte. Presentamos estudios de Educación Física y Ciencias Del Deporte sobre formación inicial, y el proyecto político pedagógico de Ciencias Del Deporte en la Universidad Estadual de Campinas – Unicamp, una de las dos únicas en Brasil y fuertemente anclado en la Pedagogía del Deporte. El curso Ciencias Del Deporte muestra un énfasis en el conocimiento específico del deporte. Los estudiantes y egresados del curso de Ciencias Del Deporte de la Unicamp están más interesados en los procesos de entrenamiento deportivo, mientras que los estudios con egresados de Educación Física apuntan al área de la salud. La estructura curricular y el interés de actuar en cada curso indican que la formación de entrenadores es más valorada y específica en Ciencias Del Deporte.

**Palabras clave:** Formación Profesional; Enseñanza Superior; Pedagogía del Deporte; Entrenador.

## INTRODUÇÃO

A formação de treinadores(as) vem sendo amplamente discutida no cenário da Pedagogia do Esporte nacional, sobretudo na última década (GALATTI et al., 2016; MILISTETD et al., 2014, 2018a). No Brasil, diferentes resoluções nos últimos trinta anos instauraram especificações acerca da formação deste(a) profissional. Atualmente e diferente de muitos países, a legalidade sobre a formação inicial de treinadores(as) no país se dá na universidade, em cursos de bacharelado em Educação Física (MILISTETD et al., 2014).

Cabe destacar breve histórico onde, em 1987, a formação em Educação Física no Brasil foi dividida em licenciatura e bacharelado (divisão que permanece até os dias atuais), a partir da aprovação do parecer nº 215 do Conselho Nacional de Educação envolvendo os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 1987). Mesmo assim, não havia neste momento clareza quanto à atuação no mercado de trabalho, pois o(a) licenciado(a) em Educação Física poderia atuar profissionalmente na educação formal e não formal, como academias, espaços de recreação e treinamento esportivo (FCA, 2018; SOUZA NETO et al., 2004). Embora a atuação do(a) treinador(a) estivesse regulamentada na área da Educação Física, a obtenção do diploma de graduação era opcional para o campo de atuação do bacharel, e este fato perdurou até 1998.

Com a promulgação da lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998, a graduação superior em Educação Física passa a ser prerrogativa para a atuação como treinador esportivo, dentre outros campos de atuação no país (BRASIL, 1998). Esta lei regulamenta a profissão de Educação Física e cria os Conselhos da área em nível federal (CONFEF) e regional (CREF),







decretando que “o exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física” para indivíduos regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física” (BRASIL, 1998, art. 1º). Assim, é permitido se registrar no sistema CONFEF/CREFs quem possui diploma em curso de Educação Física, devidamente reconhecido, e quem comprovar ter exercido atividades próprias dos profissionais de Educação Física até a data de vigência desta lei (BRASIL, 1998, art. 2º, par. I e III). Nesse sentido, a obtenção de diploma não é obrigatória aos profissionais que já atuavam na área até 1998, mas desde que comprovem esse exercício laboral, permitindo que esses indivíduos atuem como provisionados. Outra exceção é concedida aos(às) treinadores(as) de futebol, devido à lei nº 8.650 de 1993 (BRASIL, 1993), e às artes marciais por ter formação própria durante o desenvolvimento na modalidade, na possibilidade de serem classificados como “artistas” ou “artesãos” (DRIGO et al., 2011).

Com a reestruturação dos cursos de Educação Física e com a regulamentação da profissão de treinador(a), as diretrizes nacionais para os cursos de Educação Física passaram a ser discutidas. Foi a partir das resoluções acerca das licenciaturas CNE/CP nº 1 e CNE/CP nº 2 de 2002 (BRASIL, 2002a, 2002b) e das resoluções acerca dos cursos de Educação Física CNE/CES nº 7 de 2004 e CNE/CES nº 4 de 2009 (BRASIL, 2004, 2009), que o campo de atuação do(a) licenciado(a) e do(a) bacharel(a) foi definido: a licenciatura ficou destinada à preparação do(a) profissional de Educação Física para atuar exclusivamente no contexto escolar; já o bacharelado à preparar o(a) profissional para atuar na educação não formal, nas áreas da saúde, lazer e/ou rendimento esportivo. Nesse contexto, a formação do(a) treinador(a) esportivo ficou atrelada ao bacharelado em Educação Física.

Nesse cenário, houve ainda o surgimento de cursos de bacharelado em Ciências do Esporte que, seguindo as leis supracitadas, também passaram a formar treinadores(as) no país. Cursos de (Ciências do) Esporte existem em algumas instituições do país, com a especificidade de enfatizarem os diversos aspectos inerentes ao fenômeno Esporte, são reconhecidos e identificados nas bases de dados do Ministério da Educação (e-MEC <http://emec.mec.gov.br/>) e seguem as diretrizes nacionais para os cursos de graduação em Bacharelado em Educação Física (VITÓRIO; YAMANAKA; MAZZEI, 2019). Seus egressos podem se registrar no sistema CONFEF/CREFs, mas com campo de atuação delimitada: Bacharel. Pois, como já citado e agora de forma direta, são Bacharelados em Educação Física com ênfase em Esporte (VITÓRIO; YAMANAKA; MAZZEI, 2019).





A discussão acerca dos cursos de bacharelado em Educação Física e Ciências do Esporte no que diz respeito à formação inicial de treinadores(as) é escassa. Desta forma, o objetivo deste ensaio é discutir a formação inicial de treinadores(as) esportivos no Brasil em cursos de bacharelado em Educação Física e Ciências do Esporte. Para isso, apresentamos o projeto político pedagógico do bacharelado em Ciências do Esporte da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, que além de ser um dos dois únicos existentes no Brasil, tem a Pedagogia do Esporte como eixo transversal das disciplinas relacionadas à formação de futuros treinadores(as). Além disso, apresentamos estudos sobre a Educação Física e Ciências do Esporte no que diz respeito à formação profissional inicial.

## **A FORMAÇÃO INICIAL DE TREINADORES(AS) NO BRASIL**

### **O Bacharelado em Educação Física**

A partir das resoluções sobre os cursos de Educação Física, foi incumbido às Instituições de Ensino Superior (IES) organizar o currículo de acordo com o marco conceitual, competências e habilidades em vista ao profissional que pretende formar (BRASIL, 2004, art. 7º). Entretanto, normas mínimas foram instituídas para os cursos de bacharelado em Educação Física relacionadas à carga horária mínima, procedimentos relativos à integralização curricular e duração dos cursos de graduação (BRASIL, 2009).

Embora a obrigatoriedade do diploma tenha sido instituída em 1998, e como já citado, as investigações acerca da formação inicial de treinadores(as) ainda são escassas até os dias atuais. Em revisão acerca do(a) treinador(a) esportivo em revistas brasileiras entre os anos 2000 e 2015, Galatti e colaboradores (2016) identificaram que, dentre os 82 artigos encontrados, apenas dois discutiram a formação acadêmica. Nesses dois estudos, Nascimento e colaboradores (2009), e Marchi Júnior e Ferreira (2009), apontaram que os aspectos técnicos do treinamento e as abordagens tradicionais de ensino dos esportes prevalecem na formação inicial em Educação Física. Em revisão de publicações em língua inglesa acerca da formação do(a) treinador(a) no ensino superior entre os anos 2000 e 2018, Trudel, Milistetd e Culver (2020) identificaram três estudos acerca da formação inicial no Brasil, dentre os 38 encontrados, liderados pelo professor Michel Milistetd.





Em um dos estudos, Milistetd e colaboradores (2014) descreveram a estrutura, objetivos, características e organização curricular dos cursos de bacharelado em Educação Física no Brasil no que concerne à formação de treinadores(as) esportivos. Os autores analisaram o currículo de 20 cursos de Universidades Federais de diferentes regiões do país. Foi identificado que, devido à flexibilidade concedida às IES, a partir das diretrizes nacionais, a carga horária dedicada às áreas de saúde, lazer e rendimento esportivo variam amplamente. Por exemplo, as disciplinas específicas do treinamento esportivo variam entre 320 e 1010 horas; o estágio nessa área pode chegar a 420 horas, mas em alguns cursos isso pode estar ausente. A formação inicial no bacharelado em Educação Física tende a ser mais generalista do que especialista, o que concede versatilidade para atuação profissional nas áreas de saúde, lazer e rendimento esportivo (MILISTETD et al., 2014). Essa formação prepara treinadores(as) para atuação no contexto de participação esportiva, mas é insuficiente para o alto rendimento. Isso porque muitos dos ingressantes iniciam o curso com pouca ou nenhuma experiência como atletas e/ou como treinadores(as) – até porque a lei não permite a atuação antes da formação, e a formação inicial pode oferecer poucas disciplinas que aprofundam o tema do treinamento esportivo (MILISTETD et al., 2014).

Em outro estudo, Milistetd e colaboradores (2018a) analisaram a percepção de estudantes-treinadores(as) a respeito das atividades de aprendizagem durante a formação em um curso de bacharelado em Educação Física. Os(as) estudantes-treinadores(as) relataram um excesso de aulas teóricas, a falta de relação entre teoria e prática e a superficialidade dos conteúdos abordados. Ademais, apesar de apreciarem as aprendizagens proporcionadas pelas disciplinas teórico-práticas, enfrentar problemas reais por meio da aprendizagem experiencial parece ser mais significativo (MILISTETD et al., 2018a).

No terceiro estudo identificado na revisão internacional citada, Milistetd e colaboradores (2018b) destacam a abordagem de ensino centrado no aprendiz (ECA) como uma importante proposta para tornar a formação inicial mais significativa, a partir do desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que estimulam as habilidades intelectuais e práticas, juntamente com autonomia, criatividade, comunicação e trabalho em equipe. Os autores analisaram o nível de ECA em um curso de bacharelado em Educação Física e identificaram que os documentos oficiais do Ministério da Educação, da universidade e do departamento orientam para um ambiente de ensino centrado no aprendiz. Entretanto, os processos de ensino, investigados por meio das ementas e das percepções de professores e





alunos, indicam ações mais centradas no instrutor/professor (MILISTETD et al., 2018b). Galatti, Santos e Korsakas (2019) discutem a implementação do ECA em um curso de Ciências do Esporte, próximo tema deste ensaio.

Pelo exposto, a expectativa de que a graduação conclua a formação de treinadores(as) é equivocada, pois seu papel é outro: formação inicial sólida quanto aos conhecimentos profissionais, interpessoais e intrapessoais que permitam o desenvolvimento de competências ao longo da vida, articulando conhecimento geral e conhecimento prático e específico estabelecidos ao longo da prática profissional. Assim, estudos sugerem que os cursos de graduação devam desenvolver habilidades reflexivas e de aprender em ação junto à futuros(as) treinadores(as), assim como advogam que as confederações esportivas e outras instituições formativas se somem às universidades ou assumam protagonismo em cursos de aprofundamento em conhecimentos específicos de modalidades (MILISTETD et al., 2016; 2017; GALATTI; SANTOS; KORSAKAS, 2019; SANTOS et al., 2022). Se a diversidade de práticas da Educação Física é um desafio, o esporte é por si um fenômeno suficientemente complexo e que tem encontrado nos cursos de Ciências do Esporte uma possibilidade de formação mais sólida.

## **O Bacharelado em Ciências do Esporte**

Após a distinção entre licenciatura e bacharelado em Educação Física em 1987, surgiu o bacharelado em Esporte/Ciências do Esporte, o qual possui as áreas do conhecimento científico atreladas ao fenômeno esporte (FCA, 2018). O primeiro curso de bacharelado em Esporte no Brasil foi instituído pela Universidade de São Paulo (USP) em 1992, a partir da discussão de que os licenciados muitas vezes atuavam em outros campos que não a escola (USP, [s.d.]). Atualmente, a USP oferece o bacharelado em Esporte e o bacharelado em Educação Física e Esporte – com ênfase em Esporte (e-MEC, disponível em <http://emec.mec.gov.br/>). Em 1999, a Universidade Estadual de Londrina instituiu o curso denominado de bacharelado em Ciência do Esporte (UEL, [s.d.]), que mais tarde, em 2007, passou a ser oferecido como “bacharelado em Esporte”. Entretanto, desde 2016 esse curso se encontra “em extinção” no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-mec: <https://emec.mec.gov.br>). Em 2009, a Unicamp passou a oferecer o curso de “bacharelado em Ciências do Esporte” (FCA, 2018).





Os cursos de bacharelado em Ciências do Esporte ainda não tiveram um crescimento no país, diferentemente do cenário internacional (VITÓRIO; YAMANAKA; MAZZEI, 2019). Enquanto o número cursos de bacharelado em Educação Física ativos em 2019 era de 906, o número de cursos de Ciências do Esporte era de apenas dois (VITÓRIO; YAMANAKA; MAZZEI, 2019). As resoluções nacionais não especificam ou diferenciam os cursos de bacharelado em Educação Física e Ciências do Esporte. Portanto, em se tratando de um curso de bacharelado em Educação Física, entende-se que os egressos dos cursos de Ciências do Esporte estão aptos a atuar na educação não formal, nas áreas da saúde, lazer e/ou rendimento esportivo, inclusive como treinadores(as), e no contraturno escolar, mediante registro no CREF. Inclusive, o CREF não diferencia a licença para bacharéis de Educação Física e Ciências do Esporte. Diante disso, fica evidente a necessidade de discussões acerca do bacharelado em Ciências do Esporte, ainda mais no que circunscreve a formação inicial do(a) treinador(a). Na tentativa de contribuir com a discussão, apresentamos as características desse curso, a partir do projeto político pedagógico (PPP) do bacharelado em Ciências do Esporte da Unicamp, um dos únicos ainda oferecido de forma específica e regular no Brasil e com ancoragem teórica fortemente ligada à Pedagogia do Esporte. No PPP deste curso fica evidente a sustentação referencial da Pedagogia do Esporte, refletindo não só na quantidade de disciplinas obrigatórias e eletivas, mas sobretudo nos planos de ensino do currículo pleno.

### **O Bacharelado em Ciências do Esporte na Unicamp**

O curso de Ciências do Esporte da Unicamp surge como uma proposta de confrontar os aspectos técnicos do treinamento via abordagens tradicionais de ensino dos esportes (FCA, 2018), que prevalecem na formação inicial em Educação Física, como identificado por Nascimento e colaboradores (2009) e Marchi Júnior e Ferreira (2009). Esta proposta está ligada às Novas Tendências em Pedagogia do Esporte que, de acordo com Scaglia, Reverdito e Galatti (2013), rompem com o ensino tradicional e tecnicista dos esportes, primando pela exploração do jogo como princípio e processo organizacional, a partir de sua lógica. Assim, o currículo favorece preparar profissionais aptos a atuar em toda área de bacharelado em Educação Física, com conhecimentos aprofundados sobre o fenômeno esporte e competências pedagógicas para organizar, sistematizar, aplicar e avaliar conteúdos e procedimentos pedagógicos na iniciação esportiva, formação em categorias de base e treino





de atletas de alto rendimento, em diferentes funções de comissões técnicas e cargos de gestão esportiva (GALATTI et al., 2017; 2018).

O PPP inicial foi alinhado aos cursos oferecidos pela USP e UEL, seguindo “a tendência mundial de se enfatizar o esporte como centro agregador de esforços de várias ciências, engendrando e imbricando um corpo de conhecimentos que consubstanciam o curso de Ciência do Esporte” (FCA, 2018, p.10). Dentre os objetivos gerais do curso estão formar profissionais capazes de (FCA, 2018, p. 8):

- 1) atuar de maneira diferenciada no mercado de trabalho relacionado às ciências do esporte, demonstrando habilidades e competências em que se entreeje um sólido alicerce teórico, permeando toda sua prática profissional;
- 2) atuar na educação esportiva, do treinamento esportivo e da prática esportiva recreativa e deliberada, observando sua capacidade direta e indireta de promover a qualidade de vida e saúde [...].

A duração mínima do curso é de oito semestres (quatro anos), a máxima é de 12 semestres (seis anos), e o ingresso ocorre no primeiro semestre de cada ano. O currículo é composto por 3.525 horas (para ingressos até o ano 2022) distribuídas em quatro núcleos (Quadro 1): 420 horas de Núcleo Geral Comum; 600 horas de Núcleo Comum da Área da Saúde; 1965 horas de Núcleo de Específico; 390 horas de Núcleo Regimentar. Para complementar, os alunos podem escolher 150 horas de qualquer disciplina oferecida pela Unicamp (FCA, 2018).

**Quadro 1** – Currículo do curso de Ciências do Esporte da Unicamp

NÚCLEOS	OBJETIVO	ÁREAS (eixos)	CARGA HORÁRIA
<b>Núcleo Geral Comum (NGC)</b>	- Buscar uma formação humanística para criar um profissional capaz de lidar com as múltiplas transformações da realidade, consciente do seu papel social e apto a intervir na sociedade para transformá-la	- Ciências Humanas - Ciências Sociais Aplicadas	<b>420 horas</b> 300 de disciplinas obrigatórias + 120 de eletivas
<b>Núcleo Comum da Área da Saúde (NCAS)</b>	- Proporcionar o embasamento sobre o corpo humano necessário para a construção de conhecimentos específicos de Ciências do Esporte, focando sua relação com os estados de saúde e a doença; e enfatizar a promoção e prevenção da saúde de grupos populacionais e sua contribuição no desenvolvimento da cidadania	- Ciências Biológicas = <b>360 horas</b> - Saúde Coletiva = <b>240 horas</b>	<b>600 horas</b>



<b>Núcleo de Formação Específica (NFE)</b>	- Oferecer um conhecimento específico comum à Educação Física e possibilitar a aquisição de conhecimentos específicos e relacionados ao objeto de estudo principal deste curso em que é o Esporte, entendido em sua dimensão ampliada	- Conhecimentos básicos da Educação Física e Esporte = <b>460 horas</b> - Esporte, Saúde e Lazer = <b>180 horas</b> - Gestão do Esporte = <b>180 horas</b> - Conhecimento Específico Aplicado ao Esporte = 995 horas obrigatórias + 150 horas eletivas = <b>1145 horas</b>	<b>1965 horas</b>
<b>Núcleo Regimentar (NR)</b>	- Cumprir as determinações das diretrizes curriculares da área	- Introdução à Prática de Ciências = <b>60 horas</b> - Trabalho de Conclusão de Curso I e II = <b>120 horas</b> - Estágio em Ciências do Esporte I e II = <b>210 horas</b> obrigatórias em duas das quatro áreas: 1) esporte de alto rendimento; 2) esporte, saúde e lazer; 3) gestão do esporte e políticas públicas; 4) estágio em pesquisa científica	<b>390 horas</b>
<b>Eletivas livres</b>	- Garantir autonomia ao aluno quanto a construção das especificidades do curso	- Além das eletivas do NCG e NFE, os alunos devem escolher 150 horas em disciplinas de qualquer curso da Unicamp	<b>150 horas</b>

**Fonte:** construção dos autores baseados no Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências do Esporte (FCA, 2018).

Santos e colaboradores (2022) analisou as percepções de alunos(as) do curso de Ciências do Esporte que passaram por este currículo, investigando a importância atribuída e o domínio percebido sobre os conhecimentos e competências do(a) treinador(a) esportivo(a). O estudo encontrou diferenças significativas acerca de todos os conhecimentos e competências, principalmente entre alunos(as) dos primeiros anos comparados aos de 3º, 4º e 5º. Isso indica que o currículo e vivências oportunizadas ao longo do curso parecem auxiliar no desenvolvimento do domínio de conhecimentos e competências dos(as) alunos(as). Por outro lado, não foi investigado o alcance desta proposta curricular no aprofundamento sobre a especificidade de modalidades esportivas.





## **PARALELOS ENTRE O BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O BACHARELADO EM CIÊNCIAS DO ESPORTE NA FORMAÇÃO DE TREINADORES(AS)**

No estudo de Milistetd e colaboradores (2014) foi identificado que a carga horária e o número de disciplinas relacionadas aos conhecimentos específicos do treinamento esportivo variam amplamente nos cursos de bacharelado em Educação Física oferecidos por universidades públicas federais. O número de disciplinas obrigatórias varia entre 7 e 13, sendo que a carga horária mínima encontrada foi de 320 horas e a máxima de 1010 horas (MILISTETD et al., 2014). No curso de Ciências do Esporte da Unicamp, são 18 disciplinas obrigatórias e 1145 horas destinadas aos conhecimentos específicos aplicados ao esporte, entre obrigatórias e eletivas, portanto, acima das máximas encontradas no estudo de Milistetd e colaboradores (2014). Considerando as três áreas de atuação do bacharelado, o curso de Ciências do Esporte mostra uma ênfase no treino esportivo, por isso, parece favorecer a formação de treinadores(as) esportivos no que diz respeito aos conhecimentos do treino esportivo.

Em relação às práticas pedagógicas curriculares (PPC), que são as oportunidades para os(as) estudantes desempenharem o papel de professor/treinador, o curso de Ciências do Esporte da Unicamp apresenta algumas características específicas. As PPC somam 420 horas em nove disciplinas obrigatórias da área de conhecimentos específicos aplicados ao esporte, todas disciplinas que tratam dos aspectos didático-metodológicos do ensino e treino dos esportes, sustentadas na Pedagogia do Esporte. A Pedagogia do Esporte desenvolve estudos e pesquisas sobretudo aplicadas sobre os processos de ensino, aprendizagem, vivência e treino do esporte, nos diferentes cenários e etapas de desenvolvimento esportivo. Estes processos advindos de práticas pedagógicas e educativas são entendidos a partir da organização dos conteúdos esportivos, da sistematização de seus métodos orientados por um currículo, da aplicação de meios didáticos e da avaliação diagnóstica e formativa de todo o conjunto envolvido nos processos. Importante salientar que a Pedagogia do Esporte desenvolve conhecimentos para a iniciação e especialização esportiva, bem como ao alto rendimento, para diferentes cenários e diversos públicos que buscam se relacionar de algum modo ao universo do esporte (GALATTI et al., 2014; LIMA et al., 2022; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; UHLE et al., 2022).

As nove disciplinas do curso sustentadas na Pedagogia do Esporte são: Pedagogia do Esporte (1); Pedagogia do Jogo (2); Metodologia de Treinamento das(os) – (3) Ginásticas; (4) Esportes Individuais; (5) Esportes Aquáticos; (6) Esportes de Combate; (7) Esportes







Individuais Combinados; (8) Esportes Coletivos I; (9) Esportes Coletivos II. A carga horária pode aumentar de acordo com as disciplinas eletivas que o(a) discente escolher (até 150 horas). De acordo com o PPP do curso (FCA, 2018, p. 18):

As disciplinas que compõem o eixo pedagogia do esporte privilegiam a aquisição de conhecimentos relativos ao como se ensina, tendo por base o “como” e “onde” se aprende [...], dando azo ao desenvolvimento e consolidação de novas metodologias de ensino [...]. Isto é possível em decorrência do aporte teórico-prático advindo das novas tendências em pedagogia do esporte.

Quanto às disciplinas de modalidades esportivas específicas, elas aparecem dentre as eletivas do curso de Ciências do Esporte, sendo obrigatória uma carga horária mínima (ver Quadro 1), além de ser possível ampliar o número de eletivas de modalidades optando por elas dentre as eletivas possíveis de cumprir em qualquer curso da universidade (FCA, 2018). A inserção de disciplinas por modalidade é um desafio, dado o grande volume existente: como escolher a modalidade esportiva que será incluída no currículo obrigatório? E como justificar as ausências? Há ainda a escassez de docentes especialistas em uma diversidade de modalidades esportivas. A opção por mantê-las como eletivas – tendo sido garantida a base generalista em pedagogia do esporte - permite alguma escolha dos(as) estudantes quanto à modalidade de aprofundamento, assim como ajuste da oferta à especialidade do corpo docente, que é reduzido na realidade deste curso.

Nos cursos de bacharelado em Educação Física, a média de PPC na área específica do treinamento esportivo é de 149 horas, com variação de zero a 420 horas (MILISTETD et al., 2014). Vale ressaltar que existem mais de 900 cursos de bacharelado em Educação Física, dos quais 89% são oferecidos por instituições privadas (VITÓRIO; YAMANAKA; MAZZEI, 2019), um cenário pouco conhecido quanto ao currículo, o que dificulta uma discussão ampla.

A considerar um(a) discente de Ciências do Esporte da Unicamp que busque ser treinador(a) esportivo(a), ele(a) poderá ter uma formação composta por 3.525 horas, com pelo menos 1.965 horas de formação específica, podendo chegar a 2.115 horas a considerar as eletivas livres. A formação específica poderá ser composta por no mínimo 1.145 horas e no máximo 1.295 horas dedicadas aos conhecimentos específicos aplicados ao esporte, também a depender das eletivas livres. Esses números estão acima do que é considerado um cenário recomendado para a formação inicial de treinadores(as) no que concerne à formação específica (MILISTETD et al., 2014). Entretanto, o estágio curricular com o treinamento esportivo no curso de Ciências do Esporte é de 210 horas, considerando que o(a) discente optaria a área de





rendimento esportivo em um semestre, e esporte, gestão, saúde e lazer em outro. Este número corresponde à metade das 420 horas recomendadas para a formação inicial (MILISTETD et al., 2014). Desta forma, se por um lado o curso de Ciências do Esporte oferece aos(as) discentes mais disciplinas relacionadas aos conhecimentos aplicados ao esporte e mais oportunidades de vivências como treinadores(as) no curso (PPC), por outro lado as experiências de estágio curricular são reduzidas até o momento. Em 2021, o currículo deste curso passará a conter 600 horas totais de estágio e 645 horas a partir de 2022, o que representa 20% da carga horária em atividade obrigatória do curso, seguindo as orientações recentes das diretrizes nacionais curriculares, CNE/CES resolução nº 6 de 2018 (BRASIL, 2018).

Os estágios se configuram como um importante componente curricular por dois motivos, em especial. Primeiramente, os estágios oferecem oportunidades para estudantes-treinadores(as) enfrentarem problemas reais da prática. Estudantes-treinadores(as) do curso de bacharelado em Educação Física relataram que apreciam as situações de aprendizagem proporcionadas pelas disciplinas teórico-práticas, mas valorizam mais as oportunidades de atuar em um contexto real, como ocorre no estágio (MILISTETD et al., 2018a). O segundo motivo está relacionado ao contato com o mercado de trabalho. Dentre 82 egressos do bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 87% relataram atuar profissionalmente na área de realização do estágio (RAMOS et al., 2008). Em estudo com 54 egressos do curso de Ciências do Esporte da Unicamp, tanto o estágio (25,9%), quanto as experiências e conhecimentos adquiridos durante a graduação (25%) foram fatores facilitadores para a inserção no mercado de trabalho, além da conceituação da universidade (25%) (OLIVEIRA, 2017).

Para além da carga horária, torna-se necessário investigar, nas PPC e nos estágios, as oportunidades de aprendizagem experiencial, aspecto importante para a formação de treinadores(as) em contexto universitário (CRONIN; LOWES, 2016; WOODBURN, 2020), dada a natureza aplicada e complexa de sua atuação (JONES, 2006). Embora as noções de aprendizagem experiencial sejam amplas, a prática reflexiva e o esforço deliberado para obter significado da experiência são considerados aspectos-chave para que ela ocorra (WOODBURN, 2020). Nesse sentido, as experiências devem incluir oportunidades de conduzir práticas, refletir sobre o processo e ter novas oportunidades de testar e reinvestir o aprendizado (WOODBURN, 2020). Caso contrário, as experiências de estágio podem se reduzir a “buscar as bolas no treino” e não serem significativas (MILISTETD et al., 2018a). Por isso, o suporte do(a) professor(a) nas





PPC e do(a) supervisor(a) de estágio pode ser fundamental para desenvolver oportunidades significativas de aprendizagem de conhecimentos e habilidades do(a) estudante-treinador(a) e estimular a prática reflexiva, por meio de mecanismos de feedback, por exemplo.

No Brasil não há diretrizes para as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de competências do(a) treinador(a) nos cursos de bacharelado (MILISTETD et al., 2017). Diante do reconhecimento do ambiente acadêmico como um importante espaço de formação (ICCE, 2016), torna-se importante investigar as possibilidades para um melhor desenvolvimento do(a) treinador(a) esportivo. Milistetd e colaboradores (2017) recomendam que os futuros profissionais tenham oportunidades de práticas pedagógicas que possam desenvolver a competência de “Aprender e Refletir” e de “Definir Visão e Estratégia” nos primeiros semestres. Nos semestres intermediários, devem ser preparados para “Organizar o Ambiente” e “Conduzir Práticas”. Por fim, oportunidades de “Construir Relações”, e de “Ler e Responder ao Campo de Ação” como processo de avaliação de treino e competição.

No curso de Ciências do Esporte da Unicamp foi incluída a disciplina eletiva “Treinador Desportivo”, que tem como objetivo auxiliar no processo final da educação formal de cientistas do esporte como futuros(as) treinadores(as) esportivos, com elevada capacidade de reflexão, sensibilidade contextual e perspectivas para uma futura intervenção baseada em uma filosofia pessoal em constante construção (FCA, 2021; SANTOS, 2021). É oferecida durante um semestre (15 semanas), com carga horária semanal de duas horas em sala de aula e duas horas dedicadas às atividades extrassala (atividades e estudos individuais ou em grupos, leituras e desenvolvimento de portfólio), totalizando 60 horas. A disciplina vem se transformando a partir de um processo de alinhamento com a abordagem de ECA e com a literatura acerca da formação de treinadores(as), a fim de fomentar a autonomia discente e a aprendizagem significativa, atrelada à realidade da prática profissional (DAC, 2022; GALATTI; SANTOS; KORSAKAS, 2019; SANTOS, 2021; SANTOS et al., 2022). Essa disciplina busca relacionar, sobretudo, as disciplinas ancoradas na Pedagogia do Esporte, de forma a potencializar o desenvolvimento de competências apropriadas para a atuação com o esporte, seja no contexto da participação ou do alto rendimento (DAC, 2022).

A forte presença da Pedagogia do Esporte no currículo do curso de Ciências do Esporte parece contribuir também na manutenção do interesse em atuar com esporte – uma vez que profissionais saem habilitados para atuar em toda área de bacharelado da Educação Física. Logo, além da estrutura curricular, é preciso também conhecer quais são as áreas de





atuação de interesse dos bacharéis em Ciências do Esporte e em Educação Física. Em estudo com discentes do curso de Ciências do Esporte da Unicamp, no qual participaram 74% dentre todos regularmente matriculados em 2019, a maioria (61%) declarou intenção de se tornar treinador(a) (SANTOS et al., 2022), entretanto, é possível que outros desejem permanecer no campo do esporte, em áreas como gestão ou ciência, o que não foi investigado no estudo. Em outro estudo com 54 egressos do curso, foi identificado que as duas principais áreas de atuação de interesse, logo após a conclusão do curso, foram esporte de alto rendimento (45%) e a iniciação esportiva (16%) (OLIVEIRA, 2017). Os mesmos participantes também declararam que estavam trabalhando com as Ciências do Esporte, sendo que a maioria na sua área de interesse (73%) (OLIVEIRA, 2017). Portanto, os discentes e egressos do curso de Ciências do Esporte da UNICAMP parecem ter um maior interesse no treino esportivo, diferente dos dados encontrados acerca do bacharelado em Educação Física.

Santos, Moreira e Brito (2018) identificaram que a maioria dos egressos do bacharelado em Educação Física da Universidade Federal do Piauí atuavam em 2016 como instrutor de academia (32%), personal trainer (9%) ou instrutor de ginástica (7%), áreas relacionadas à saúde. No estudo de Salles, Farias e Nascimento (2015), os egressos do curso da Universidade Federal de Santa Catarina relataram interesse na área de atividade física direcionada à promoção da saúde (43%) e na avaliação e prescrição de exercícios (29%). Uma parcela relatou ter interesse em gestão e treinamento esportivo (21%), mas não fica claro qual o percentual de egressos que possuíam interesse exclusivamente na área de treinamento esportivo (SALLES; FARIAS; NASCIMENTO, 2015). Os egressos da UFSCAR relataram atuar, principalmente, em academias (26%), SESC (16%) e clubes (11%) (RAMOS et al., 2008).

Já os egressos dos cursos de bacharelado da Universidade de São Paulo, universidade que oferece um dos dois cursos de bacharelado em Esporte, também possuem relativa afinidade com a área do treinamento esportivo. No estudo de Oliveira e colaboradores (2013), cerca de 32% dos 63 participantes responderam atuar como treinador(a), a segunda maior área de atuação relatada. A primeira foi personal trainer (39%). Embora não fique claro nos os resultados a distinção sobre a atuação de bacharéis de Educação Física e bacharéis em Esporte, os autores discutem que os empregos ocupados por esses profissionais não se diferenciaram.

Ainda não é clara a distinção da área de atuação entre bacharéis em Educação Física e em Ciências do Esporte. As diretrizes do Conselho Nacional emitem as mesmas





especificações quanto carga horária mínima, procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos. Ao analisar a resolução CNE/CES nº4 de 2009, é possível verificar que não há uma especificação acerca do bacharelado em Esporte/Ciências do Esporte. Inclusive, o CREF emite a mesma licença aos dois profissionais. Isto pode ser explicado, em partes, pelo fato de os dois bacharéis estarem na grande área da Educação Física, sendo o bacharel em Educação Física um profissional generalista, equivalente à um clínico geral formado em um curso de medicina. Já o bacharel em Ciências do Esporte é um profissional que tem um objeto de estudo e investigação bem delineado, mas que não o torna um especialista, pois o campo dos estudos sobre o esporte é muito amplo, com diversidade de modalidades para desenvolvimento de conhecimento específico. Cabe destacar que o esporte, como fenômeno sociocultural de múltiplas dimensões (GALATTI et al., 2018), é ainda estudado por outras diferentes áreas do conhecimento e da ciência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos a formação inicial de treinadores(as) esportivos, a partir de interlocuções entre o bacharelado em Educação Física e em Ciências do Esporte, situando este último no cenário brasileiro. Destarte, nesta esteira de reflexão, o treino esportivo e a função do(a) treinador(a) são mais valorizados, adequados e aprofundados no âmbito das Ciências do Esporte, tomando por base os cuidados e as intencionalidades pedagógicas presentes na estrutura curricular e a área de interesse e de atuação dos bacharéis desse curso.

Não podemos desconsiderar que há mais de 900 cursos de bacharelado em Educação Física no Brasil. Nossa discussão se limita nesse âmbito, dado que os cursos podem ter ampla variação em estrutura curricular. Assim, possivelmente há cursos em Educação Física com ênfase na área do rendimento esportivo. Entretanto, refletimos de forma mais profunda um dos dois únicos cursos de Ciências do Esporte ativos em universidades públicas, entendendo que este pode ter um papel importante na formação inicial de treinadores(as).

A formação inicial não esgota o desenvolvimento profissional, visto que este último é um processo ao longo da vida. No entanto, diante da obrigatoriedade da obtenção do diploma, torna-se importante que os cursos ofereçam disciplinas de conhecimento específico e práticas pedagógicas alinhados com a intervenção profissional do(a) treinador(a), estimulando competências. Este é o início da formação de um profissional que poderá atuar por mais vinte, trinta, quarenta anos e, portanto, também é necessário que as instituições





responsáveis pela formação continuada alinhem os conteúdos e a estrutura curricular às necessidades do contexto real de prática esportiva, a fim de auxiliar no processo de desenvolvimento de treinadores(as) ao longo do tempo e melhorar a qualidade do treino esportivo em todos os níveis - estimulando o aprender a aprender.

A Pedagogia do Esporte, por tratar de processos relacionados diretamente à prática de treinadores(as) com sustentação na Pedagogia, nas Ciências do Esporte e de caráter aplicado, pode ser um arcabouço teórico em potencial na proposição de currículos pedagógicos mais específicos, ainda considerando o caráter generalista dos cursos de graduação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parecer CNE/CES no 215 de 1987**. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 11 mar. 1987. Disponível em: <<https://www.confef.org.br/confef/legislacao/10>>. Acesso em: 1 out. 2020.

BRASIL. **Lei 8650, 20 de abril de 1993**. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 20 abr. 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1989\\_1994/L8650.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8650.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei 9696, 1 de setembro de 1998**. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 1 set. 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP nº2, de 19 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 19 de fev. 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 18 fev. 2002b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. **Resolução CNE/CES nº7, de 31 de março de 2004**. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 31 mar. 2004. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECESN72004.pdf?query=PLENA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72004.pdf?query=PLENA)>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Diretrizes Nacionais Curriculares para cursos de Bacharelado. **Resolução CNE/CES Nº 4, de 6 de abril de 2009**. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 6 abr. 2009. Disponível





em:

<[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rces00409.pdf?query=Resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rces00409.pdf?query=Resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o)>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Resolução Nº 6, DE 18 de dezembro de 2018**. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 18 dez. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file#:~:text=DAS%20DISPOSI%C3%87%C3%95ES%20GERAIS-,Art.,fundamentos%20e%20a%20din%C3%A2mica%20formativa>>. Acesso em: 10 out. 2020.

CRONIN, Colum; LOWES, Jonathan. Embedding experiential learning in HE sport coaching courses: an action research study. **Journal of hospitality, leisure, sport & tourism education**, v. 18, p. 1-8, 2016.

DAC. Diretoria acadêmica. Catálogo dos cursos de Graduação. **Treinadores e treinadoras esportivos**, 2022. Disponível em: <<https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2022/disciplinas/cp.html#disc-cp709>>. Acesso em: 02 ago. 2022.

DRIGO, Alexandre Janota e colaboradores. Artes marciais, formação profissional e escolas de ofício: análise documental do judô brasileiro. **Motricidade**, v. 7, p. 49-62, 2011.

FCA. Faculdade de Ciências Aplicadas. **Projeto pedagógico do curso de ciências do esporte**, 2018. Disponível em: <[https://www.fca.unicamp.br/portal/images/GRADUACAO/documentos/Ci%C3%A2ncias\\_do\\_Esporte\\_2017\\_comprimido\\_parte\\_1\\_de\\_2.pdf](https://www.fca.unicamp.br/portal/images/GRADUACAO/documentos/Ci%C3%A2ncias_do_Esporte_2017_comprimido_parte_1_de_2.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2020.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradore. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da educacao fisica**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Coaching in Brazil - Sport coaching as a profession in Brazil: an analysis of the coaching literature in Brazil from 2000-2015. **International sport coaching journal**, v. 3, n. 3, p. 316-331, 2016.

GALATTI, Larissa Rafaela; SANTOS, Yura Yuka Sato dos; KORSAKAS, Paula. A coach developers' narrative on scaffolding a learner-centred coaching course in Brazil. **International sport coaching journal**, v. 6, n. 3, p. 339-348, 2019.

ICCE. **ICCE standards for higher education bachelor coaching degree programmes**, 2016. Disponível em: <[https://www.icce.ws/\\_assets/files/icds-draft-4-final-november-23.pdf](https://www.icce.ws/_assets/files/icds-draft-4-final-november-23.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2020.

JONES, Robyn. **The sports coach as educator**. London, England: Routledge, 2006.





LIMA, Leilane Alves de e colaboradores. Engagement in athletic career: a study of female brazilian handball world champions. **International journal of sports science & coaching**, 2022.

MARCHI JÚNIOR, Wanderley; FERREIRA, Ana Letícia Padeski. Formação acadêmica e intervenção profissional nos esportes: repensando a Educação Física. **Motriz**, v. 15, n. 1, p. 162-172, 2009.

MILISTETD, Michel e colaboradores. Coaching and coach education in Brazil. **International Sport coaching journal**, v. 1, n. 3, p. 165-172, 2014.

MILISTETD, Michel e colaboradores. Coaches' development in Brazil: structure of sports organizational programmes. **Sports coaching review**, v. 5, n. 2, p. 138-152, 2016.

MILISTETD, Michel e colaboradores. Sports coach education: guidelines for the systematization of pedagogical practices in bachelor program in physical education. **Journal of physical education**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 2017.

MILISTETD, Michel e colaboradores. Student-coaches perceptions about their learning activities in the university context. **Revista brasileira de ciencias do esporte**, v. 40, n. 3, p. 281-287, 2018a.

MILISTETD, Michel e colaboradores. The Learner-centred status of a brazilian university coach education program. **International sport coaching journal**, v. 5, n. 2, p. 105-115, 2018b.

NASCIMENTO, Juarez Vieira e colaboradores. Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. **Motriz**, v. 15, n. 2, p. 358-366, 2009.

OLIVEIRA, Andressa Santos. **Formação acadêmica e situação profissional dos estudantes egressos do curso de ciências do esporte da Unicamp**. 2017. 82f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências do Esporte). Universidade Estadual de Campinas, Limeira, SP, 2017.

OLIVEIRA, Jorge Alberto e colaboradores. Área de atuação do egresso da escola de educação física e esporte da Universidade de São Paulo: um retrato de formação profissional e acadêmica. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 12, n. 1, p. 65-78, 2013.

RAMOS, Glauco Nunes Souto e colaboradores. Egressos do curso de educação física da Universidade Federal de São Carlos (1997-2003): formação e atuação. **Movimento e percepção**, v. 9, n. 13, p. 249-265, 2008.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. Sport pedagogy: current panorama and conceptual analysis of the main approaches. **Motriz**, v. 15, n. 3, p. 600-610, 2009.

SALLES, William das Neves; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Inserção profissional e formação continuada de egressos de cursos de graduação em educação física.







**Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 29, n. 3, p. 475-486, 2015.

SANTOS, José Carlos; MOREIRA, Wagner Wey; BRITO, Aline de Freitas. Formação profissional em educação física: o perfil dos egressos da UFPI no século XXI. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 26, n. 2, p. 73-81, 2018.

SANTOS, Yura Yuka Sato e colaboradores. Treinadores(as) em formação universitária: percepções sobre conhecimentos e competências. **Educación física y ciencia**, v. 24, n. 2, e220, 2022.

SANTOS, Yura Yuka Sato. **Formação de treinadores(as) e o ensino centrado no aprendiz:** uma pesquisa-ação no curso de bacharelado em ciências do esporte da UNICAMP. 2021. 307f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2021.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller; GALATTI, Larissa Rafaela. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e aprendizagem dos jogos desportivos coletivos. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; RAMOS, Valmor; TAVARES, Fernando (Orgs.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis, SC: UDESC, 2013.

SOUZA NETO, Samuel e colaboradores. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

UEL. **Ciência do Esporte, Universidade Estadual de Londrina**, s/d. Disponível em: <[http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo/Cursos/c\\_esp.htm](http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo/Cursos/c_esp.htm)>. Acesso em: 2 set. 2020.

UHLE, Eduardo Roberto e colaboradores. Sensitivity, shared purpose, and learning community: a case study of a brazilian sport program with children and young people from socially vulnerable backgrounds. **Physical education and sport pedagogy**, p. 1-18, 2022.

USP. História. **Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo**, s/d. Disponível em: <<http://www.eefe.usp.br/hist%C3%B3ria>>. Acesso em: 2 set. 2020.

VITÓRIO, Sabrina Lima; YAMANAKA, Guilherme Kioshi; MAZZEI, Leandro Carlos. Diagnóstico dos cursos acadêmicos em educação física e (ciências do) esporte no Brasil. In: CONGRESSO DE CIÊNCIA DO DESPORTO, 7/ SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO DESPORTO, 6. **Anais....** Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

WOODBURN, Andrea. Experiential learning for undergraduate student-coaches. In: CALLARY, Bettina; GEARTY, Brian (Eds.). **Coach education and development in sport**. Abingdon, England: Routledge, 2020.

#### **Dados da primeira autora:**

Email: [yura\\_sato@hotmail.com](mailto:yura_sato@hotmail.com)

Endereço: Rua Pedro Zaccaria, 1300, Jardim São Paulo, Limeira, SP, CEP: 13484-350, Brasil.





Recebido em: 27/06/2021

Aprovado em: 17/08/2022

**Como citar este artigo:**

SANTOS, Yura Yuka Sato dos e colaboradores. A formação inicial de treinadores(as) esportivos no Brasil: interlocuções entre o bacharelado em educação física e em ciências do esporte.

**Corpoconsciência**, v. 27, e.14026, p. 1-20, 2023.





## **PEDAGOGIA DO ESPORTE: INDICATIVOS PARA A PRÁTICA DE ENSINO DO FUTSAL**

### **SPORT PEDAGOGY: INDICATIONS FOR THE PRACTICE OF TEACHING FUTSAL**

### **PEDAGOGÍA DEL DEPORTE: INDICATIVOS PARA LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DEL FUTSAL**

**Oswaldo Galdino dos Santos Júnior**


<https://orcid.org/0000-0002-9772-4413> 


<http://lattes.cnpq.br/3964777375797728> 

Universidade Federal do Pará (Belém, PA – Brasil)

osvaldogaldino@hotmail.com

**Renan Santos Furtado**


<https://orcid.org/0000-0001-7871-2030> 


<http://lattes.cnpq.br/0724633321532061> 

Universidade Federal do Pará (Belém, PA – Brasil)

renan.furtado@yahoo.com.br

**Carlos Nazareno Ferreira Borges**

<https://orcid.org/0000-0002-1908-3315> 

<http://lattes.cnpq.br/2548063126332942> 

Universidade Federal do Pará (Belém, PA – Brasil)

enosalesiano@hotmail.com

#### **Resumo**

O futsal, apesar de não ser um esporte olímpico, encontra-se em uma dimensão mundial e, no Brasil, é a quarta modalidade mais praticada. Tem forte presença nos currículos da Educação Física escolar e na educação não-escolar. Por isso, apresentamos um estudo de caráter bibliográfico de orientação narrativa, em que buscamos sustentar algumas ideias e orientações para a prática de ensino do futsal com base em uma literatura especializada e nacionalmente reconhecida do campo da pedagogia do esporte. Identificou-se os seguintes aspectos que podem orientar a intervenção pedagógica: i) o jogo como elemento de introdução e aprofundamento da experiência prática; ii) aprendizagem dos aspectos tático-técnicos em grau progressivo; iii) as regras durante todo o processo; e iv) contextualização sociocultural e dimensão reflexiva constante. Concluímos que o estudo pode contribuir com o debate acerca da pedagogia do esporte e auxiliar professores de Educação Física com indicativos para a prática de ensino do futsal.

**Palavras-chave:** Educação Física; Pedagogia do Esporte; Futsal.

#### **Abstract**

Futsal, despite not being an Olympic sport, is on a global scale and, in Brazil, is the fourth most practiced sport. It has a strong presence in the curricula of school Physical Education and non-school education. That is why we present a bibliographic study with a narrative orientation, in which we seek to support some ideas and guidelines for the practice of teaching futsal based on a specialized and nationally recognized literature in the field of sport pedagogy. The following aspects were identified that can guide the pedagogical intervention: i) the game as an element of introduction and deepening of the practical experience; ii) progressive learning of tactical-technical aspects; iii) the rules throughout the process; and iv) sociocultural contextualization and constant reflective dimension. We conclude that the study can contribute to the debate about the pedagogy of sport and help Physical Education teachers with indications for the practice of teaching futsal.



**Keywords:** Physical Education; Sport Pedagogy; Futsal.

### Resumen

El fútbol sala, a pesar de no ser un deporte olímpico, tiene escala mundial y, en Brasil, es el cuarto deporte más practicado. Tiene una fuerte presencia en los planes de estudio de la Educación Física escolar y de la educación no escolar. Es por ello que presentamos un estudio bibliográfico con orientación narrativa, en el que buscamos fundamentar algunas ideas y lineamientos para la práctica de la enseñanza del fútbol sala a partir de una literatura especializada y reconocida a nivel nacional en el campo de la pedagogía del deporte. Se identificaron los siguientes aspectos que pueden orientar la intervención pedagógica: i) el juego como elemento de introducción y profundización de la experiencia práctica; ii) aprendizaje progresivo de los aspectos técnico-tácticos; iii) las reglas a lo largo del proceso; y iv) contextualización sociocultural y dimensión reflexiva constante. Concluimos que el estudio puede contribuir al debate sobre la pedagogía del deporte y ayudar a los profesores de Educación Física con indicaciones para la práctica de la enseñanza del fútbol sala.

**Palabras clave:** Educación Física; Pedagogía del Deporte; Fútbol Sala.

## INTRODUÇÃO

O futsal, apesar de não ser um esporte olímpico, encontra-se num padrão de um movimento de lazer em dimensão mundial (ELIAS, 1992). No Brasil, segundo o Diagnóstico Nacional do Esporte (BRASIL, 2015), é a quarta modalidade mais praticada (3,3%). Com base em Galatti e colaboradores (2017) e Novaes, Rigon e Dantas (2014), o futsal enquanto Jogo Esportivo Coletivo (JEC) tem forte presença nos currículos da Educação Física escolar e na educação não escolar.

Como a dimensão do esporte de alto rendimento influencia as práticas realizadas no âmbito escolar e de lazer (TUBINO, 2001), o ensino do futsal seguiu, por muito tempo, praticamente de maneira hegemônica, o modelo tradicional tanto no espaço escolar, como no espaço não-escolar. Isto é, ocorreu, por um considerável período, o predomínio do método analítico-sintético no ensino dessa modalidade. Nesse método, a aprendizagem dos fundamentos (condução, passe, chute, domínio e recepção, drible e finta, marcação e cabeceio) é executada repetidas vezes e de maneira isolada do contexto de jogo, até que se alcance a mais alta *performance* de movimento considerada como o ideal para ser um bom praticante (FILGUEIRAS, 2014).

Entretanto, nos últimos anos, em virtude da influência de novas perspectivas metodológicas produzidas no campo da pedagogia do esporte, observamos, ainda que de modo incipiente, a emergência de práticas de ensino do futsal baseadas no método global, que prima pela construção de uma compreensão mais ampla das formas táticas e da dinâmica do jogo, sendo o gesto técnico especializado um elemento constitutivo e necessário para a





participação eficaz na modalidade, mas não o fator determinante (FILGUEIRAS, 2014; SILVA, 2018).

Com o intuito de alargar as possibilidades de ensino para além de uma didática centrada somente na repetição de gestos estereotipados oriundos do alto rendimento esportivo, os quais são considerados como imprescindíveis e necessários ao bom desempenho no jogo, nossa discussão parte da pedagogia do esporte, a qual, como subárea da Educação Física e Ciências do Esporte, tem nos estudos de autores como Bayer (1994), Galatti (2017), Garganta (1998), Paes e Balbino (2009), Novaes, Rigon e Dantas (2014), Reverdito e Scaglia (2009; 2016) e Rigon, Novaes e Tsukamoto (2020), os referenciais de sustentação que nos possibilitaram pensar em uma intervenção pedagógica crítica e reflexiva para o ensino do futsal.

Justificamos este estudo em virtude da demanda de pensarmos as discussões teóricas a partir dos contextos práticos de ensino das modalidades esportivas. Ainda que já tenhamos significativa produção sobre os diversos métodos de ensino dos esportes coletivos, acreditamos que no caso específico do futsal, faz-se importante aproximar tais reflexões das possibilidades concretas de intervenção nas instituições formativas. Apesar de ser um esporte muito popular, nem sempre o ensino do futsal parte de fundamentos teórico-metodológicos sólidos e academicamente refletidos.

Com isso, esperamos auxiliar no desenvolvimento de indivíduos com autonomia na prática do futsal e conscientes das contradições que permeiam o esporte, na medida em que ele foi e tem se desenvolvido na sociedade capitalista. Para tanto, faz-se necessário uma intervenção pedagógica preocupada com a formação humana crítica e que desenvolva, nos praticantes, o gosto, o hábito e a apreciação pela prática do futsal. Cabe dizer que essas reflexões e apontamentos derivam de estudos sistemáticos e da experiência profissional dos seus autores no ensino do futsal. Assim, este estudo tem como objetivo orientar a intervenção pedagógica no futsal com base nos princípios da pedagogia do esporte.

Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de caráter bibliográfico de orientação narrativa, em que buscamos sustentar algumas ideias e orientações para a prática de ensino do futsal com base em uma literatura especializada e nacionalmente reconhecida do campo da pedagogia do esporte. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), o tipo de pesquisa aqui anunciada abrange toda a bibliografia tornada pública em relação ao tema de





estudo, haja vista que sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já foi produzido.

O presente estudo foi dividido em quatro tópicos além desta introdução, sendo eles: aspectos pedagógicos na gênese do futsal; as novas tendências metodológicas com foco na pedagogia do esporte; indicativo para prática do futsal; e considerações finais.

## ASPECTOS PEDAGÓGICOS NA GÊNESE DO FUTSAL

O futsal, chamado, na sua origem, de futebol de salão ou, ainda, de *indoor football*, não tem merecido um tratamento rigoroso por parte da historiografia. A modalidade tem controversas narrativas historiográficas que se referem à sua gênese, basicamente com duas vertentes: uma que afirma o surgimento da modalidade no Uruguai; e outra que afirma ser a modalidade uma prática de criação brasileira. Ainda que existam pontos de encontros e desencontros entre as narrativas, há um ponto em comum que destacamos para o interesse do nosso trabalho: o vínculo com a Associação Cristã de Moços (ACM). No limite de nosso trabalho, não tivemos oportunidade de conseguir fontes históricas que garantam a veracidade de uma ou outra das narrativas que circulam na produção acadêmica, por isso, vamos reportá-las sucintamente, da forma como circula na literatura, para, em seguida, adentrarmos no nosso destaque.

Salles e Moura (2007), Mazo, Silva e Frozi (2012), Souza Junior (2013), Vicari (2015), Ricci (2018), entre outros autores, têm replicado as narrativas historiográficas mencionadas, embora, dentre esses autores, Vicari (2015) tenha avançado em termos de uso das fontes para sustentar suas afirmativas. Segundo esses e outros autores, em uma primeira vertente, o futsal teria surgido no Uruguai e, embora existam desencontros de datas precisas, situa-se no início da década de 30 do século XX. Seu precursor teria sido o professor Juan Carlos Cerriani, então docente na ACM de Montevideú.

Ainda segundo as narrativas da primeira vertente historiográfica, o futebol (de campo) estava em alta no Uruguai, logo após a conquista da copa do mundo de 1930, realizada no mesmo país. Então, muitos jovens praticavam o futebol em espaços fechados, sobretudo nas quadras da ACM. O Professor Cerriani, enquanto docente, resolveu então desenvolver um sistema de regras que tornasse a prática adaptada à quadra. Tal sistema de regras foi montado a partir de uma série de modalidades, entre as quais o próprio futebol, o basquetebol, o handebol e até o polo aquático. Essa nova modalidade foi chamada de futebol de salão.





A partir do desenvolvimento do futebol de salão no Uruguai, a fama da prática foi se espalhando entre as sedes de ACM e, desse modo, fontes encontradas por Vicari (2015) apontam que jovens da ACM de São Paulo também passaram a praticar a modalidade no início da década 40 do século XX. Os jovens praticantes contavam com grande apoio do professor Habib Maphuz, mas os motivos pelos quais jogavam eram diferentes de seus colegas uruguaios, pois se davam pela dificuldade de encontrar campos para a prática do futebol. Em razão do grande intercâmbio entre unidades da ACM, professores do Brasil, pertencentes a vários estados da federação, foram até Montevideu fazer cursos sobre a modalidade, tendo como principal formador o próprio professor Cerriani, conforme mostram as fontes apresentadas por Vicari (2015). Na volta dos professores ao Brasil, a modalidade teria se disseminado ainda mais.

No que diz respeito à segunda vertente historiográfica, ela afirma que o futebol de salão teria sido criado no Brasil, tendo como berço também a ACM, nesse caso, de São Paulo. Segundo se lê nos autores até aqui mencionados, o principal argumento para a afirmada originalidade do futebol de salão no Brasil seria a fundação da primeira federação da modalidade, no ano de 1954, no Rio de Janeiro. Essa federação seria mais antiga que a própria federação uruguaia. Esse argumento encontra fragilidade, uma vez que as próprias fontes indicam a prática do futebol de Salão na ACM de São Paulo, como já mencionamos, tendo, inclusive, esse estado criado a primeira liga de futebol de salão em 1952.

Vicari (2015) diz que encontrou também argumentos de que o futebol de salão deve ser considerado brasileiro porque, quando a federação uruguaia foi fundada, apenas dois clubes competiam no campeonato local, enquanto no Brasil, a modalidade já estava disseminada em vários estados, com seus campeonatos próprios e, inclusive, com a edição de quatro campeonatos entre seleções de estados. No entanto, nesse quesito de institucionalização, o autor traz fontes de que o professor Cerriani publicou o primeiro regulamento da modalidade, destinado às competições da ACM de Montevideu, na *Revista Technica de Esportes e Atletismo*, número 6, em setembro de 1933, sendo, portanto, pioneiro na normatização e institucionalização.

Sabemos, por meio de diversos autores, entre os quais Furtado e Borges (2019), que um dos aspectos da esportivização de uma prática é a institucionalização. Dessa forma, com as informações sobre a institucionalização do futebol de salão que vimos apresentando, passamos a verificar que um ponto importante do debate a respeito da 'paternidade' da





modalidade está centrado em um aspecto relacionado à esportivização, e não à sua dimensão de prática educativa. A esportivização da prática do futebol de salão foi a propulsora do desenvolvimento da modalidade, até mesmo provocando a alteração do nome para futsal. A nova denominação foi proposta pela Federação Internacional de Futebol (FIFA), na década de 90 do século XX, sob a justificativa de unificar o sistema de regras entre os continentes, embora saibamos que tudo isso satisfazia plenamente as condições para o que chamamos esporte de espetáculo (FURTADO; BORGES, 2019).

Embora tenhamos feito essa simplificada descrição da controversa historiografia do futsal em um texto que discute a pedagogia dos esportes, acreditamos ser importante retomar o debate a partir da dimensão de prática educacional. Por isso, somos mais simpáticos a envidar um esforço final nesse tópico em abordar melhor a vinculação da gênese da modalidade a uma instituição educacional: a ACM.

Foge ao escopo do presente texto contar a história da ACM, sendo necessários apenas alguns pequenos informes de sua criação como *Young Men Christian Association* (YMCA), em Londres/Inglaterra, e seu traslado para o Brasil, a fim de discorrermos nosso argumento de que é mais relevante atrelarmos a gênese do futsal a essa instituição do que a uma ou outra nacionalidade.

Mazo, Silva e Frozi (2012) nos dizem que a YMCA foi fundada no contexto da Revolução Industrial, quando George Willians, trabalhador de uma loja chamada *Hitchcock andrangers*, resolveu, juntamente com alguns colegas de trabalho, reunir pra ler e meditar pequenos versículos da Bíblia. Isso foi considerado necessário para amenizar os sofrimentos em um período de intensas dificuldades sociais, diante de uma iminente exploração causada pelo então desenvolvimento da industrialização. Entretanto, os autores dizem que a instituição só surgiu oficialmente em 06/06/1845, quando o grupo liderado por George Willians juntou-se a outro grupo que se reunia com as mesmas intenções, liderado por James Smith.

Como se vê pela sigla, inicialmente, a YMCA era uma associação só de homens, que logo se expandiu da Inglaterra para toda a Europa (SOUZA JUNIOR, 2013). As atividades que, a princípio, eram eminentemente religiosas, foram expandidas, agregando o campo da educação e da educação física, ao ponto da associação se caracterizar não só como educacional, mas também pelo assistencialismo e pela filantropia. A dimensão da educação física foi muito importante na expansão da YMCA para os Estados Unidos, onde foi celeiro fértil







para o desenvolvimento de práticas que depois seriam esportivizadas, como o basquetebol e o voleibol (MAZO; SILVA; FROZI, 2012).

Borges (2005) informa que no Brasil, a primeira sede da YMCA, e primeira da América latina, é inaugurada somente em 1893, no Rio de Janeiro, expandindo-se para São Paulo somente em 1902. Em solo brasileiro, o nome ACM se estabelece e, nas sedes, desenvolvem-se muitas atividades de caráter educacional, assistencial e filantrópico, dentre as quais, as práticas esportivas já consolidadas, advindas da tradição europeia (como o handebol), e, sobretudo, as então recentes práticas esportivizadas norte-americanas que mencionamos antes: o basquetebol e o voleibol.

Manske (2006) afirma que, seguindo a tradição de orientação cristã inspiradora da fundação da associação, as práticas esportivas eram realizadas com intenção de orientar para a saúde, bem como para desenvolver valores morais, espirituais e mentais. Essas finalidades são corroboradas por Marinho (1980), ao afirmar que na ACM havia articulação entre a intenção dos cuidados com a saúde e a orientação para os valores cristãos, sobretudo a moral e respeito aos outros. Isso parecia refletir bem os recentes valores do esporte preconizados no mesmo período por Pierre de Coubertin, quando da criação do Movimento Olímpico e da implementação dos Jogos Olímpicos da modernidade, em 1896 (RUBIO, 2010).

Nos estudos de Mazo, Silva e Frozi (2015), encontramos que a prática das atividades esportivas na ACM no Brasil foram paulatinamente sendo realizadas no modo de competições. Isso nos parece, talvez, ter ocorrido por influência do Movimento Olímpico, uma vez que, ao final da segunda década do século XX, as competições da ACM no Brasil já recebiam o nome de *jogos olímpicos*. No entanto, naquele período inicial, os estudos de Manske (2006) afirmam que os princípios originários ainda eram mantidos, pois os atletas de destaque eram escolhidos não somente pelo desempenho físico e intelectual, mas também pelo comportamento durante as competições, comportamento esse orientado pelos valores já mencionados.

A pequena abordagem da ACM, realizada até aqui, busca suscitar um argumento nosso de que o esporte, nessa associação, parecia funcionar como uma ferramenta educacional, ainda que possamos questionar a concepção de educação. Nesse sentido, as modalidades seriam praticadas nessa perspectiva, qual seja, de estratégias de formação, tanto do ponto de vista de práticas sob orientação direta, quanto em momentos de recreação livre. Isso nos faz pensar que o futsal na ACM se inscreve na perspectiva que vimos dizendo lá se





apresentar, portanto, é sobre isso que nos interessa na sua gênese: não onde foi criado, mas em que intencionalidades está inscrita sua criação, assim como as de outras modalidades esportivas.

## **AS NOVAS TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS: A PEDAGOGIA DO ESPORTE EM FOCO**

A Educação Física brasileira viveu seus tempos de crise na década de 1980. Foram debates acalorados de base epistemológica, mas também contra o esportivismo escolar e hegemônico decorrente do contexto político e econômico que o Brasil passava. Assim, a década de 1990 apresentou uma direção no campo da Educação Física escolar com o surgimento das abordagens, no sentido de dar respostas aos problemas levantados na década anterior. Desse modo, o esporte passou a ser um conteúdo da componente curricular Educação Física e perde sua centralidade de protagonista, porém, é reconhecido como um dos fenômenos socioculturais mais importantes do século XXI (SCAGLIA; REVERDITO, 2016).

Concomitante ao debate sobre o esporte, na década de 1990, com viés pedagógico, a pedagogia do esporte se desenvolveu com a intenção de pedagogizar o esporte por meio de uma práxis capaz de subsidiar a intervenção em diferentes cenários, significados e finalidades. Assim, a pedagogia do esporte amplia a participação de todos no esporte, enquanto direito fundamental, e garante o seu usufruto nas suas dimensões sociais (SCAGLIA; REVERDITO, 2016)

Galatti e colaboradores (2014) diz que a pedagogia do esporte se destaca como uma subárea da Educação Física e Ciências do Esporte e tem como objeto de estudo e intervenção o processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do esporte. Assim, ela trata da forma de organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nos diversos sentidos e manifestações.

Sobre o ato de pedagogizar o esporte, com base em Souza e Scaglia (2004) e Scaglia, Reverdito e Galatti (2014), é impregnado por princípios e condutas pedagógicas e tem por responsabilidade formar o cidadão que, como sujeito histórico e em constante desenvolvimento, necessita desenvolver sua criticidade, autonomia, criatividade e capacidade de reflexão. Desse modo, parte-se de uma intervenção consciente que leve o sujeito estudante a criar possibilidades de conhecimento a partir do que ele já possui, aumentando, assim, seu arcabouço cultural.





De acordo Machado, Galatti e Paes (2014), uma das maneiras de contribuir com essa formação é proporcionar no processo de ensino, vivência e aprendizagem das modalidades esportivas, conteúdos centrados em três referenciais: o técnico-tático, o qual diz respeito à organização e sistematização, além da escolha do método; o socioeducativo, que trata de valores e comportamentos; e o histórico-cultural, responsável por falar da história, regras e alterações das modalidades esportivas em seu processo de desenvolvimento em um contexto dinâmico e complexo. Isso porque, embora teoricamente se proponha que o esporte promova o desenvolvimento dos estudantes, observa-se que a transição desses objetivos para a prática intencional ainda carece de orientações (BERGER; GINCIENE; LEONARDI, 2020).

Quando abordamos a gênese do futsal priorizando o seu vínculo à ACM em detrimento das controversas narrativas historiográficas, estamos, no mínimo, vinculando a modalidade ao seu potencial caráter socioeducativo que é peculiar à prática educativa. Todavia, compreendemos, também, que os demais referenciais – técnico-tático e histórico cultural – estejam fortemente impregnados na instituição de ensino, pois a escola deve socializar o que de mais desenvolvido a humanidade produziu acerca da produção humana, e entendemos a técnica e tática, assim como o conhecimento histórico cultural sobre o futsal, compondo a referida produção. A seção seguinte visa aprofundar mais especificamente esses referenciais.

Para a pedagogia do esporte, o estudante, nas sessões da prática esportiva coletiva, deve ser capaz de resolver os problemas em situação de jogo, aliando o “por que fazer” (tática) e “quando fazer” (técnica). Assim, são priorizadas atividades desafiadoras em um contexto de confronto próximo do real, as quais exigem do aprendiz determinados recursos para a resolução do problema (RIGON; NOVAES; TSUKAMOTO, 2020). Com o ganho de variedades de condutas motoras e com a consciência das ações de quando as usar no contexto do jogo, é possível transferir esse conhecimento para outros jogos e/ou esportes, uma vez que, segundo Bayer (1994), os esportes coletivos possuem uma estrutura comum, isto é, possuem uma mesma lógica, logo, são passíveis de um mesmo tratamento pedagógico para o seu ensino.

De acordo com Scaglia (2003), esporte e jogos/brincadeiras pertencem ao mesmo universo, ou seja, perfazem um grande ecossistema o qual é intitulado de “família dos jogos”. Por isso, o ensino do esporte deve começar pelo jogo. Para Paes e Balbino (2009), é preciso colocar o estudante no “jogo possível”, haja vista que é a forma menos complexa do jogo e





com pouca exigência do gesto técnico. O caráter lúdico facilita a compreensão da técnica-tática e a estrutura funcional referente aos jogos, também visa, inicialmente, introduzir o estudante no processo de aprendizagem do esporte. Dessa forma, há uma proposta para que se priorize experiências pelas quais os estudantes “[...] sejam incentivados a tomarem decisões e a refletirem sobre o problema do jogo indo além da simples repetição de gestos técnicos desprovida de contexto” (NOVAES; RIGON; DANTAS, 2014, p. 1040).

A partir dos estudos de Bayer (1994) e Gonzalez (2004), consideramos o futsal como sendo um Jogo Esportivo Coletivo (JEC) de invasão que, embora mantenha ou não a mesma classificação que os demais JEC, é passível de ensinar a partir de denominadores comuns com o handebol, vôlei e basquete. Isso pode ser efetivado em um processo coerente de ensino e aprendizagem que permita ao estudante estabelecer nexos entre as modalidades até compreender as especificidades técnicas e táticas de cada uma. Portanto, o processo de aprendizagem se inicia pelos princípios operacionais (ataque e defesa), regras de ações (formas de operacionalizar o ataque e a defesa) e, por fim, os gestos técnicos (movimento eficiente).

Levando em consideração a modalidade futsal, podemos dizer que em uma situação de oposição, os jogadores devem coordenar as ações com a finalidade de recuperar a bola. Isso ocorre em uma dinâmica na qual, quando em ataque, conserva-se a bola progredindo em direção à quadra adversária, mantendo a bola em seu domínio e criando situação de finalização (GARGANTA, 1998). Por outro lado, a defesa deve impedir o avanço dos jogadores e da bola, objetivando a retomada desta.

Ainda de acordo com Garganta (1998, p. 13):

Os JDC são actividades ricas em situações imprevistas às quais o indivíduo que joga tem que responder. O comportamento dos jogadores é determinado pela interligação complexa de vários factores (de natureza psíquica, física, tática, técnica...). Nesta medida, devem os jogadores resolver situações de jogo que, dadas as diversas configurações, exigem uma elevada adaptabilidade, especialmente no que respeito à dimensão tática-cognitiva.

Uma vez que o estudante esteja envolvido no contexto de jogo, no qual ataque e defesa estejam dinamicamente em evidência, é preciso o professor mediar o processo de ensino-aprendizagem, por meio da intervenção, no que diz respeito a colocar os sujeitos em situação-problema. Assim, criam-se novas possibilidades de adentrar nas regras de ação, por exemplo: criar linha de passe; desmarca-se do adversário para receber a bola em melhores condições de passe; triangulação, etc. Ou seja, trata-se de provocar o estudante a conhecer sobre a estrutura e as especificidades da modalidade a partir da vivência de dinâmicas





planejadas que se aproximem das situações-problema presentes em um jogo de futsal. Nesse momento, o professor pode flexibilizar regras, espaços e convenções do jogo. No entanto, devem ser mantidos alguns padrões de estrutura em relação à execução de certos fundamentos e à necessidade dos aspectos táticos durante as atividades.

A partir do processo implementado segundo o que discorremos acima, são estabelecidos outros jogos, cujo objetivo é focar as regras de ação, caracterizadas como um mecanismo de gerir o ataque e a defesa de forma exequível. Nesses jogos, serão evidenciadas novas situações-problema por parte do professor que exigirão dos estudantes, de maneira individual e coletiva, a execução dos fundamentos técnicos do futsal. Então, o ensino do gesto técnico, à luz da pedagogia do esporte, não é negligenciado, contudo, no processo de aprendizagem dos JEC, são enfatizados posteriormente aos princípios operacionais e as regras de ação.

A seguir, apresentamos nossa proposta de intervenção de iniciação à modalidade futsal, tendo a pedagogia do esporte como subsídio de sustentação teórico-prático. Essa proposta tem forte ligação com os referenciais apontados por Machado, Galatti e Paes (2014).

## INDICATIVOS PARA A PRÁTICA DO FUTSAL

Cabe dizer que os fundamentos da nossa intervenção, que também podemos chamar de indicativos para a prática de ensino do futsal, foram expostos no tópico anterior. No caso, a discussão realizada buscou relacionar alguns aspectos da pedagogia do esporte com a especificidade da modalidade enquanto esporte coletivo de invasão que mobiliza uma gama de procedimentos técnicos, táticos e operacionais (regras e convenções). É válido dizer que a orientação para a intervenção com o ensino do futsal, que ora apresentamos, fundamenta-se nas discussões dos referenciais da pedagogia do esporte, quais sejam: aquelas empreendidas pelo saber técnico-tático, socioeducativo e histórico cultural (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014); a proposição do “jogo possível” (PAES; BALBINO, 2009) como alternativa do jogo, na sua interfase com o esporte; ecossistema no qual esporte e jogo pertencem à “família dos jogos” (SCAGLIA, 2003); e atividades desafiadoras as quais exigem recursos para a resolução de problemas (RIGON; NOVAES; TSUKAMOTO, 2020).

Nesse sentido e considerando justamente os elementos que compõem o jogo do futsal em si e sua perspectiva mais ampla de formação crítica, fazemos o esboço de quatro aspectos que, a nosso ver, podem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem do





futsal nas diferentes etapas de ensino da educação básica ou mesmo nos cursos de formação superior. Desse modo, listamos os seguintes aspectos que podem orientar a intervenção pedagógica com o futsal: 1) o jogo como elemento de introdução e aprofundamento da experiência prática com a modalidade; 2) aprendizagem dos aspectos tático-técnicos em grau progressivo; 3) as regras devem ser ensinadas durante todo o processo; e 4) contextualização sociocultural e dimensão reflexiva constante no ensino do futsal.

Sobre o primeiro aspecto, pensamos que o jogo, concebido enquanto dinâmica de interação humana, transpõe sua compreensão a partir de fatores objetivados a priori (estrutura – princípios para a ação), transitando da previsibilidade para nuances da imprevisibilidade, em que as respostas para o problema do jogo são determinadas pelo contexto (GALATTI et al., 2017) e compõem atividade central para a introdução e desenvolvimento dos estudantes em qualquer modalidade esportiva. Aliás, a linha demarcatória entre o jogo e o esporte é tênue (FURTADO; BORGES, 2019), e todo esporte preserva uma série de características do próprio jogo, mantendo os seus elementos mais motivadores e excitantes, nos termos de Elias (1992). Desse modo, indicamos que os estudantes possam ser introduzidos no futsal a partir de dinâmicas de jogos que mobilizem os seus gestos técnicos de forma conjunta, ou seja, reunidos dentro de uma mesma tarefa tendo em vista o cumprimento de algum desafio.

O jogo enquanto estratégia e como princípio se torna um recurso importante não somente para a iniciação dos estudantes aos fundamentos e conjunto de ações que permeiam o futsal, mas também pode ser utilizado para o prosseguimento da aprendizagem dos sujeitos. Assim, entendemos que o conteúdo aqui exposto tem relação com o referencial socioeducativo apontado por Machado, Galatti, Paes (2014) e Berger, Ginciene e Leonardi (2020), na medida em que valores e modos de comportamento são exigidos e necessários na interação que o jogo proporciona. Logo, é preciso superar a ideia de que o jogo é alguma coisa simplória ou pré-esportiva, já que todo o desenvolvimento técnico em qualquer modalidade esportiva pode ser realizado por via de interações baseadas nos princípios fundamentais do jogo, como: tensão, ludicidade, regras, imprevisibilidade, mobilização de habilidades e cumprimento de uma determinada tarefa.

Sobre a aprendizagem dos aspectos táticos em grau progressivo, consideramos que, dentro da dinâmica constante de jogo e da aprendizagem lúdica do futsal, é possível que os estudantes conheçam paulatinamente sistemas e movimentações táticas específicas da modalidade. Portanto, relaciona-se o referencial técnico-tático (MACHADO; GALATTI; PAES,





2014), haja vista que trata da organização e sistematização, e, ainda, com o jogo possível (PAES; BALBINO, 2009), na medida em “[...] pode ser um facilitador para os alunos compreenderem a lógica interativa de técnica e tática dos jogos coletivos” (PAES; BALBINO, 2009, p. 79). Em nossa perspectiva, a tática deve ser concebida como um meio para que os sujeitos experimentem o jogo de um modo mais satisfatório, podendo estar presente desde o começo do processo de ensino-aprendizagem com suas formas mais elementares e básicas. Desse modo, os estudantes precisam compreender a relevância do conhecimento tático no futsal, devendo essa dimensão se imbricar com a vivência e aprendizagem dos aspectos técnicos.

A respeito da ideia de que as regras devem ser ensinadas durante todo o processo de ensino, pensamos que esse aspecto é fundamental em qualquer proposta baseada na pedagogia do esporte, dado que tradicionalmente as regras são ensinadas de forma isolada e etapista, ou simplesmente são negligenciadas no processo de ensino-aprendizagem da modalidade. Sendo assim, sugerimos a ideia de regras suficientes do jogo, conforme indicam Furtado e Borges (2019), para projetarmos práticas em que as regras vão sempre estar presentes, porém, vão se adequar com o grau de desenvolvimento cognitivo e motor dos estudantes.

Em nossa proposta, a ideia é que os estudantes não aprendam sobre regras somente a partir de trabalhos de pesquisa ou pela exposição do professor, mas que elas possam ser debatidas, dialogadas, vivenciadas e refletidas durante as dinâmicas de jogo e aprendizagem dos aspectos técnicos e táticos do futsal. Novamente, fazemos menção à relação, nesse aspecto, com o referencial socioeducativo (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014).

Por último, referente à contextualização sociocultural e dimensão reflexiva constante no ensino do futsal, apontamos que a intenção crítica do conhecimento necessita estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem da modalidade. Por isso, a dimensão conceitual do conteúdo, junto com discussões históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas em torno do futsal e esporte, torna-se fundamental para a prática pedagógica que pretende ser crítica. Daí podemos estabelecer a relação desse aspecto com o referencial histórico cultural (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014), pois o futsal como fenômeno social necessita ser contextualizado, refletido e discutido em suas múltiplas manifestações com os estudantes, devendo esse processo ser paulatino, considerando as peculiaridades de cada etapa, modalidade e nível de ensino da educação brasileira.





Em termos de sistematização final, o quadro a seguir apenas exemplifica a possibilidade de intervenção pedagógica com o ensino de futsal do 3º ao 5º ano do ensino fundamental a partir dos aspectos que foram tratados nesta seção.

**Quadro 1** – Exemplificação de jogos e situações relacionados com os aspectos que permeiam os indicativos para a prática pedagógica do ensino do futsal

Jogos	Aspectos orientadores da prática pedagógica	Situação
Pebolim Humano	O jogo como elemento de introdução e aprofundamento da experiência prática	<p><i>Descrição:</i> oito atletas em cada equipe, a quadra é dividida em cinco zonas a partir de uma linha que vai de uma linha lateral à outra da quadra e podem ser sinalizadas por cones; na zona 1, dois fixos de mãos dadas; na zona 2, três atacantes de mãos dadas; na zona 3, quatro jogadores livres, dois de cada time; na zona 4, três atacantes de mãos dadas; na zona 5, dois fixos de mãos dadas; e um goleiro para cada equipe (BALZANO, 2012).</p> <p><i>Análise:</i> Esse jogo faz alusão ao pebolim, também conhecido como totó. A intenção é introduzir os estudantes em situação de jogo sem exigir para isso o gesto técnico, mas objetivando vivenciar a modalidade. Aqui também perceberá a bagagem motora que eles já acumulam que pode ser transferida para o jogo.</p>
Passa 10	Aprendizagem dos aspectos tático-técnicos em grau progressivo	<p><i>Descrição:</i> As equipes encontrar-se-ão em situação de disputa e devem trocar 10 passes consecutivos sem a interrupção da outra equipe, marcando, com isso, 1 ponto. A princípio, não existe gol. Progressivamente pode-se estabelecer que, ao receber o décimo passe, já se pode chutar ao gol (SOUZA; SCAGLIA, 2004).</p> <p><i>Análise:</i> Nesse jogo, algumas situações-problema podem ser elencadas, por exemplo, qual a melhor maneira de pontuar ou fazer gol? De que forma pode-se executar e receber o passe com mais eficiência? Estudantes que, porventura, não tocarem na bola, como devem se posicionar na quadra para que fiquem em condições de receber o passe? As respostas podem exigir que se trabalhe com certos fundamentos os quais podem ser feitos também na dinâmica do próprio jogo.</p>
Jogo do Passe Atravessado	As regras devem ser ensinadas durante todo o processo	<p><i>Descrição:</i> O jogo de futsal acontecerá na quadra de jogo, mas esta será dividida pela metade na vertical – separadas por cones – e os passes só podem ser da direita para a esquerda e vice-versa (BALZANO, 2012).</p> <p><i>Análise:</i> O professor em diálogo com a turma já estabelece as regras, porém, os estudantes são passíveis nesse processo, na medida em que as dificuldades surgidas devem ser problematizadas a fim de serem resolvidas. Por exemplo: caso algum estudante não esteja conseguindo realizar a recepção da bola em virtude da marcação do seu oponente, pode-se chegar numa nova regra em que o estudante de posse da bola do outro lado da quadra, ao realizar o passe, deve falar o nome do amigo que irá receber a bola e este não pode receber marcação. Pode, ainda, em condução da bola, tocar no seu oponente que terá de jogar atrás da linha lateral. Aqui temos uma clara alusão ao “jogo possível”, isto é, adequar a possibilidade do jogo aos recursos disponíveis dos estudantes.</p>





Jogo misto de mãos dadas	Contextualização sociocultural e dimensão reflexiva	<i>Descrição:</i> Jogo de futsal com dupla composta por menino e menina com mãos dadas. Ambos não podem soltar a mão em todo o jogo. <i>Análise:</i> No final, pergunta-se: quais as dificuldades existentes? Quais possibilidades de superar? Interpretar o jogo sabendo qual a melhor atitude tomar diante da imprevisibilidade que as situações colocam é dominar esse aspecto. Outra reflexão a levantar é o motivo de o futsal, na dimensão de alto rendimento, não possuir jogo de meninas e meninos juntos no mesmo espaço de quadra.
--------------------------	---	---

**Fonte:** construção dos autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos elucidar na controversa historiografia do futsal quanto a sua gênese a vinculação com uma instituição de ensino: ACM. Este estudo se propõe a evidenciar o indicativo pedagógico da prática do futsal à luz da pedagogia do esporte, assim, nada mais coerente em ratificar a dimensão da prática educacional que o permeia desde sua origem, apesar da forte influência e tendência de espetacularização que o futsal tem sofrido com o movimento olímpico no decorrer dos séculos XX e XXI.

A pedagogia do esporte prima pela construção de uma compreensão mais ampla em torno do esporte, sendo o gesto técnico especializado um elemento constitutivo e necessário para a participação eficaz na modalidade, e não um fator determinante, haja vista que os referenciais socioeducativo, técnico-tático e histórico cultural balizam a compreensão do conteúdo da prática esportiva. O jogo, nesse processo, com todo seu repertório lúdico, facilita a compreensão da técnica-tática e a lógica funcional – isto é, o “jogo possível” – ao mesmo tempo em que introduz o estudante no processo de ensino-vivência-aprendizagem socioesportiva.

Nesse sentido, esboçamos quatro eixos centrais de nossa proposta de intervenção pedagógica com o futsal, tomando como base as discussões dos referenciais da pedagogia do esporte, quais sejam: 1) o jogo como elemento de introdução e aprofundamento da experiência prática; 2) aprendizagem dos aspectos tático-técnicos em grau progressivo; 3) as regras durante todo o processo; e 4) contextualização sociocultural e dimensão reflexiva constante.

Com isso, esperamos que o indicativo exposto possa contribuir com o debate envolvendo a pedagogia do esporte e auxiliar professores de Educação Física da educação básica e do ensino superior com indicativos para a prática de ensino do futsal.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALZANO, Otávio Nogueira. **Metodologia dos jogos condicionados para o futsal e educação física escolar**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2012.

BAYER, Claude. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 1994.

BERGER, Artur Goulart; GINCIENE, Guy; LEONARDI, Thiago José. Pedagogia do esporte e o referencial socioeducativo: diálogos entre a teoria e a prática. **Movimento**, Rio Grande do Sul, RS, v. 26, e26063, p. 1-20, 2020.

BRASIL, Ministério do Esporte. **Diagnóstico Nacional do Esporte**. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2015.

ELIAS, Norbert. A gênese do desporto: um problema sociológico. In: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa, Portugal: Difel, 1992.

FILGUEIRAS, Luiz Fernando A. Serpa. Comparação entre a metodologia de abordagem sistêmica e a metodologia tecnicista: razões para promover o processo de ensino aprendizagem dos JECs através de jogos. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 6, n. 22, p. 317-321, 2014.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. A condição esportiva. **Educação**, v. 44, p. 1-23, 2019.

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

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da educação física**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Universidade do Porto, 1998.

GONZALEZ, Fernando Jaime. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenhos comparados e objetivos táticos da ação. **Educación física y fdeportes**, v. 10, n. 71, 2004.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a prática**, v. 17, n. 2, 2014.





MANSKE, George. **Um currículo para a produção de lideranças juvenis na Associação Cristã de Moços de Porto Alegre**. Porto Alegre, RS: [S. E], 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARINHO, Inezil. **História geral da educação física**. São Paulo: Cia Brasil, 1980.

MAZO, Janice Zarpellon; SILVA, Carolina Fernandes; FROSI, Tiago Oviedo. A associação cristã de moços e a propagação dos esportes em porto alegre. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 158-173, 2012.

NOVAES, Rafael Batista Novaes; RIGON, Thiago André; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho. Modelo do jogo de futsal e subsídios para o ensino. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 3, p. 1039-1060, 2014.

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JÚNIOR, Dante e colaboradores (Orgs.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

RICCI, Chistiano Streb. **O Futsal no ambiente escolar extracurricular: as perspectivas e objetivos de ensino de instrutores/treinadores (I/T) atuantes em escolas particulares da cidade de Ribeirão Preto/SP**. 2018. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2018.

RIGON, Thiago André; NOVAES, Rafael Batista; TSUKAMOTO, Mariana. Harumi Cruz. A elaboração de uma matriz de referência para o ensino de jogos esportivos coletivos. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 172-186, 2020.

RUBIO, Kátia. Jogos Olímpicos da Era Moderna: uma proposta de periodização. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 24, n. 1, p. 55-68, 2010.

SALLES, José Geraldo do Carmo; MOURA, Helder Barra de. Futsal. In: DACOSTA, Lamartine Pereira (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés**. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva. Perspectivas pedagógicas do esporte no século XXI. In: NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; MOREIRA, Wagner Wey (Orgs.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.





SILVA, Sidinei Cruz. Investigação no uso do método analítico e global e sua contribuição para o ensino-aprendizagem do futebol e futsal. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 10, n. 39, p. 399-410, 2018.

SOUZA JUNIOR, Jair Antônio de. Futsal: histórico, evolução e sistemas. **Educación física y deportes**, v. 18, n. 184, 2013.

SOUZA, Adriano de; SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do esporte. In: BRASIL. Comissão de Especialistas de Educação Física – ME. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília, DF: UNB/CEAD, 2004.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VICARI, Paulo Renato. **A transição do futebol de salão para o futsal**: um percurso histórico no Rio Grande do Sul. 2015. 107f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

**Dados do primeiro autor:**

Email: osvaldogaldino@hotmail.com

Avenida Alcindo Cacela, 2810, Cremação, Belém, PA, CEP: 66065-205, Brasil.

Recebido em: 01/07/2022

Aprovado em: 03/09/2022

**Como citar este artigo:**

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino dos; FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Pedagogia do esporte: indicativos para a prática de ensino do futsal. **Corpoconsciência**, v. 27, e.14100, p. 1-18, 2022.





## **ENSINANDO O ESPORTE A PARTIR DO PONTO DE VISTA FEMINISTA: TENSÕES DA EPISTEMOLOGIA FEMINISTA PARA A PEDAGOGIA DO ESPORTE**

**TEACHING SPORT FROM A FEMINIST POINT OF VIEW:  
TENSIONS FROM FEMINIST EPISTEMOLOGY FOR SPORT PEDAGOGY**

**ENSEÑAR EL DEPORTE DESDE UN PUNTO DE VISTA FEMINISTA:  
TENSIONES DE LA EPISTEMOLOGÍA FEMINISTA PARA LA  
PEDAGOGÍA DEL DEPORTE**

**Bruna Saurin Silva**


<https://orcid.org/0000-0001-6556-0111> 


<http://lattes.cnpq.br/7969399168733565> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)

[bruna.saurin@gmail.com](mailto:bruna.saurin@gmail.com)

**Mariana Zuaneti Martins**

<https://orcid.org/0000-0003-0926-7302> 

<http://lattes.cnpq.br/7281518704205888> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)

[marianazuaneti@gmail.com](mailto:marianazuaneti@gmail.com)

### **Resumo**

Ao longo do século XX as mulheres foram impedidas ou desincentivadas à prática de esportes, entretanto, nas últimas décadas, essa participação vem crescendo. Esse crescimento deve-se a esforços institucionais recentes, os quais, todavia, não são acompanhados pelos esforços acadêmicos e científicos. Propomos então, pensar a problemática da participação esportiva das mulheres sob a ótica dos estudos feministas, tendo como objetivo revisitar as epistemologias feministas que corroboram para a reflexão. Como resposta, destacamos a necessidade de: outorgarmos a capacidade das meninas em agenciar soluções relacionadas a sua prática esportiva; distanciarmos dos discursos que as colocam como problema a ser resolvido dentro dos esportes; promover uma difusão do poder, envolvendo, sobretudo, uma participação heterogênea dentro desses espaços; e trabalhar a partir do prazer e da autonomia como mecanismos do jogar.

**Palavras-chave:** Mulheres; Esporte; Equidade; Epistemologia Feminista.

### **Abstract**

Throughout the 20th century women have been prevented or discouraged from participating in sports, but in recent decades their participation in sports has grown. This growth is due to recent institutional efforts, which, however, have not been accompanied by academic and scientific efforts. We propose, then, to think about the matter of women's sports participation from the viewpoint of feminist studies, aiming to revisit the feminist epistemologies that corroborate for reflection. As a response, we highlight the need to: grant the capacity of girls to agency solutions related to their sports practice; distance ourselves from the discourses that place them as a problem to be solved within sports; promote a diffusion of power, involving, above all, a heterogeneous participation within these spaces; and work from pleasure and autonomy as mechanisms to play.

**Keywords:** Women; Sport; Equity; Feminist Epistemology.

### **Resumen**

A lo largo del siglo XX se les impidió o desincentivó a las mujeres la práctica del deporte, sin embargo, en las últimas décadas, ésta participación ha ido en aumento. Este crecimiento se debe a los recientes esfuerzos institucionales, los cuales, todavia, no son acompañados de esfuerzos académicos y científicos. Proponemos entonces, pensar la



problemática de la participación deportiva de las mujeres desde el punto de vista de los estudios feministas, teniendo como objetivo revisar las epistemologías feministas que corroboran para la reflexión. Como respuesta, destacamos la necesidad de: otorgar la capacidad de las niñas en agenciar soluciones relacionadas con su práctica deportiva; distanciarnos de los discursos que las sitúan como un problema a resolver dentro del deporte; promover una difusión del poder, implicando, sobre todo, una participación heterogénea dentro de estos espacios; y trabajar a partir del placer y la autonomía como mecanismos para jugar.

**Palabras clave:** Mujeres; Deporte; Equidad; Epistemología Feminista.

## INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX as mulheres foram impedidas e desincentivadas à prática de esportes. Esses anos de interdição produziram distúrbios que perduram até os dias de hoje diminuindo a oportunidade de participação. Nas últimas duas décadas, no entanto, a participação esportiva feminina vem crescendo. Os Jogos Olímpicos de Tóquio, de 2020, tinham como meta igualar a quantidade de atletas homens e mulheres, ilustrando bem esse cenário de ascensão. Ainda que esse objetivo não tenha sido alcançado, as mulheres tiveram a maior proporção de participação, atingindo 48,7% do total de atletas inscritos (HOUGHTON; PIEPER; SMITH, 2022). Se pensarmos que em sua primeira edição, em 1896, a presença das mulheres sequer foi cogitada, e na segunda, realizada em Paris, em 1900, apenas 22 mulheres participaram (NUNES, 2019), é relevante destacar que somente 124 anos depois, novamente nos Jogos Olímpicos em Paris 2024, essa meta de igualdade de gênero provavelmente será atingida.

Esse crescimento deve-se a esforços institucionais recentes. Na última década do século XX o Comitê Olímpico Internacional (COI) começou a colocar metas para alcançar o objetivo da igualdade de gênero. Em 1996, o COI emitiu a primeira nota incentivando a promoção do esporte feminino em todos os níveis e a entrada de mulheres nos postos de liderança do esporte (NUNES, 2019). Esta iniciativa estava alinhada à declaração de Brighton, de 1994, que previa o direito das mulheres à prática esportiva e a necessidade de as organizações que lidam com o esporte empenharem-se para garanti-lo.

Os esforços promovidos pelos organismos internacionais para fomentar a participação das mulheres, todavia, não são acompanhados, na mesma velocidade, pelos esforços acadêmicos e científicos em compreender as especificidades de tal prática. Por exemplo, das cinco primeiras edições do *International Journal of Sports Physiology and Performance* (IJSP) de 2019, apenas 19% das pesquisas incluíam mulheres na amostra. Mais chocante é que apenas 4% foram realizadas exclusivamente com atletas mulheres (MUJIK; TAIPALE, 2019). Paradoxalmente, portanto, o aumento de participação intensificou a sub-





representação feminina nas ciências do esporte. O mesmo processo de apagamento das mulheres se reflete na autoria dos artigos, uma vez que dentre os textos apresentados nesse levantamento, elas representavam apenas 13% do contingente de autores.

De acordo com Mujika e Taipale (2019) ainda há muitas lacunas e incompreensões no que se refere à prática esportiva de mulheres. Os autores destacam, todavia, que se o esforço em as compreender fosse endereçado, potencialmente se diminuiria a diferença de desempenho entre atletas homens e mulheres, que comumente varia de 8% a 12% – a depender do esporte. Os autores justificam essa assertiva com base no fato de que os testes e a própria prescrição de treinamento para mulheres são generalizados a partir de pesquisas realizadas com homens/cis.

Assim, nas pesquisas voltadas à ciência dos esportes, são nítidas as distorções que permanecem vivas por consequência do apagamento das mulheres em modalidades esportivas. Um exemplo clássico disso é a cristalização do discurso que as coloca como “frágeis” e categoriza seus desempenhos como inferiores. Como consequência, quando mulheres apresentam um resultado considerado extraordinário, seus corpos são colocados sob suspeita, sua sexualidade é colocada em discussão e seus méritos são passíveis de acusações de doping, conforme destacam Silveira e Vaz (2014), ao ilustrar o caso da corredora sul-americana Caster Semenya, que sofreu severas investigações quando foi campeã, aos 17 anos, da prova de 800 metros, em 2009. Após inúmeras idas e vindas, hoje a corredora foi suspensa de participar de provas de até 1500 metros devido a uma condição genética que possui. Com isso, se reafirma o imaginário de que as mulheres devem se manter no esporte sob um dado espectro de inferioridade em relação aos homens. Segregação essa que mantém o esporte enquanto uma prática *genereficada e generificadora*, construtora de masculinidades.

Essas distorções têm impacto também na prática cotidiana dos treinadores/as e professores/as que trabalham com o esporte, pois são poucos/as os/as que, em sua formação ou prática profissional, buscam compreender as especificidades do treinamento das mulheres – integrando questões culturais e históricas em suas abordagens – no intuito de incluir em seus trabalhos formas de reverter esses quadros (SCHOFIELD; THORPE; SIMS, 2022). Além disso, na medida em que professores/as consideram meninas como menos habilidosas ou inaptas, incorrem no risco de pouco integrá-las ou não as desafiar dentro das práticas esportivas. Nas palavras de Priscila Dornelles, para uma parte considerável dos professores/as de educação física, “os meninos representam os estudantes; as meninas são construídas como a diferença,





como o outro, como quem está fora do padrão [...] quem não alcança os níveis de movimento necessários para os jogos, para o esporte” (DORNELLES, 2011, p. 20-21).

O resultado dessa equação é que meninas e mulheres são consideradas inferiores aos homens, são julgadas como desmotivadas e passivas diante das práticas corporais. Contribui para esse discurso o fato de que a participação de meninas em atividade física é inferior à dos meninos (HALLAL et al., 2012) e com isso, cria-se um problema em torno da inaptidão física de meninas e mulheres. Assim, na medida em que elas são consideradas um problema a ser resolvido, especialistas são convocados a dar sugestões e as próprias mulheres continuam silenciadas sobre as razões de sua menor participação (OLIVER; KIRK, 2015).

Por outro lado, esse cenário de interdições tem impulsionado pesquisas feministas e de gênero a observarem as relações de poder que se estabelecem nessa prática corporal, a fim de gerar reconhecimento e visibilidade. Dentro do campo esportivo, espaço onde a instituição sexual ordena e organiza a prática, é possível ver também dissidências e ambiguidades que tencionam as normas e as fronteiras de gênero (CAMARGO, 2016) e tornam importantes as pesquisas e teorias que problematizam a forma com que a apropriação masculina da prática tem sido generalizada e tornada como universal.

Dessa forma, advogamos sobre a importância de se considerar o ponto de vista de meninas e mulheres sobre as práticas esportivas. Não se busca aqui essencializar um ponto de vista feminino sobre tais questões, mas sim considerá-las como agentes da condução das suas práticas, entendendo que o próprio conhecimento e a ciência são atravessados por relações de poder e, portanto, não são neutros (LONGINO, 1994). Nesse sentido, propomos pensar a problemática da participação esportiva das mulheres sob a ótica dos estudos feministas, tendo como objetivo revisitar as epistemologias feministas que corroboram para a reflexão e apresentar pistas para a construção de práticas feministas com a pedagogia do esporte.

## **EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS E O ESTUDO DO ESPORTE**

As ciências do esporte pautadas nos conhecimentos da “natureza” e da biologia contribuíram para ratificar uma ideia de inferioridade feminina, colocando a mulher como mais fraca em relação ao homem e menos apta para a prática esportiva, ao passo que colaborou também para consolidação de determinadas expressões de feminilidades e/ou de masculinidades dentro desses espaços (SILVEIRA; VAZ, 2014, p. 449-450).







Tal perspectiva é fruto de uma prática científica que, durante muito tempo, foi feita e validada por homens, brancos e cisgêneros, classificando corpos e naturalizando diferenças que são, muitas vezes, mais produto da cultura do que do próprio sexo biológico. Não por acaso, o questionamento desse tipo de ciência tem mobilizado críticas feministas, buscando por um lado, uma “denúncia a exclusão e invisibilidade das mulheres no mundo da ciência”, e por outro, o questionamento dos pressupostos básicos da Ciência Moderna, colocando em xeque a própria ideia de neutralidade da ciência (SARDENBERG, 2007, p. 01). No campo específico da discussão sobre as diferenças entre homens e mulheres, tal perspectiva tem problematizado a ideia da existência binária do sexo e até mesmo os efeitos dos hormônios nomeados como masculinos para a aptidão e performance humana (FAUSTO-STERLING, 2002).

No campo das ciências do esporte, movimento semelhante de crítica aos pressupostos epistemológicos tradicionais se desenvolveu à compreensão dos jogos esportivos coletivos. Essa crítica apontou os limites do tratamento linear que ignora a complexidade da prática esportiva e advogou a favor de uma natureza complexa dos esportes passando a exigir das pesquisas futuras, sustentação a partir da “égide dos pilares da instabilidade, intersubjetividade e complexidade”, algo que a fragmentação do pensamento cartesiano limita (GALATTI et al., 2014).

Na esteira dessa crítica, apontamos ainda a necessidade de ressaltar as desigualdades de gênero presentes dentro do debate científico contemporâneo e na própria teorização sobre o ensino do esporte. Dialogando com os debates advindos dos movimentos favoráveis às “epistemologias feministas”, refletimos sobre formas de avançar rumo a práticas menos excludentes dentro das ciências do esporte e, mais especificamente, no ensino dos esportes. Para Helen Longino (1990, p. 4), olhar a ciência desde esses pontos de vista implica considerar que “as práticas e conteúdos científicos, por um lado, e as necessidades e valores sociais, por outro, estão em interação dinâmica[...]” e que “[...]as estruturas lógicas e cognitivas da investigação científica também exigem tal interação”. Ou seja, os valores culturais, como a desigualdade de gênero, interferem na forma como cognitivamente desenvolve-se a ciência. Poderíamos mencionar, por exemplo, o fato de nomearmos testosterona, um hormônio presente nos corpos de todas as pessoas em distintas disponibilidades ao longo da vida, como “hormônio masculino” (PRECIADO, 2006).

Cabe compreender, por outro lado, de que maneira as práticas epistemológicas feministas estariam dispostas a empreender a crítica aos valores sexistas que orientam a ciência





tradicional. Para Helen Longino (1994), não se trata de uma epistemologia feminista, mas de fazer ciência ciente de que a participação na produção de conhecimento socialmente sancionada, tem sido circunscrita a partir de conceitos epistemológicos definidos usando noções de masculinidade (e vice-versa).

Para tanto, a autora destaca seis elementos críticos balizadores de práticas epistemológicas feministas. O primeiro deles é pautado no questionamento de um “empirismo vulgar”, que não problematiza algumas de suas assunções e falham ao testar as hipóteses de forma séria e complexa. A consequência disso é a formulação de investigações que, apelando para questões puramente biológicas, constroem uma ideia de diferença entre os sexos. Neste caso, a autora busca mostrar como tais investigações falham em padrões mínimos de empirismo, possivelmente através de metodologias estatísticas inadequadas (LONGINO, 1994). No caso do esporte, na esteira do que propôs Barrie Thorne (1993) em vez de focarmos nos resultados estatísticos que reafirmam as desigualdades entre homens e mulheres, poderíamos refletir sobre os pontos de intersecção e nas razões (culturais) que ajudam a compreender por que há mulheres que se envolvem com o esporte e têm excelentes desempenhos, a despeito da tendência contrária.

Um segundo elemento crítico versa sobre a desconstrução de pressupostos científicos conhecidos e na superação dos “tabus fundadores do humanismo ocidental”. Entre esses estão: a separação entre as ciências naturais e humanas, a fragmentação dos objetos de conhecimento em variáveis de extrema simplificação, a objetificação das relações e das pessoas e a generalização não problematizadora.

A autora afirma a busca por modelos que incorporem uma interação dinâmica em detrimento aos modelos causais de fator único como mais um elemento crítico. Neste caso, nenhum fator é considerado dominante ou controlador e descreve processos em que todos os fatores ativos influenciam outros e é justamente a interação que ajuda no processo de compreensão dos fenômenos (LONGINO, 1994, p. 476-477). Ou seja, seria importante integrar a cultura nos modelos que buscam compreender desempenho.

Outro elemento crítico é apresentado como a necessidade de abandonar a *homogeneidade ontológica* em busca de uma *heterogeneidade ontológica*. Isso porque, “as teorias de inferioridade são suportadas em parte por uma intolerância à heterogeneidade” (LONGINO, 1994, p. 476-477). Neste caso, as diferenças são ordenadas e um tipo de padrão é escolhido, julgando todos os que estão fora deste como versões falhas ou incompletas.





O quinto elemento crítico reivindica a importância de pesquisas aplicadas às necessidades humanas atuais, julgando necessário um movimento científico que responda às demandas da vida cotidiana. Esse elemento está diretamente relacionado ao último, que trata da difusão do poder. Para a autora, é necessário reconhecer que existem relações de poder assimétricas dentro dos programas de investigação, que são organizados a partir de preferências, de quem possui mais força, o que implica reconhecer que existem interesses políticos, econômicos e afins. Nesse sentido, pensar numa ciência vinculada à melhoria da vida, também reconhece a importância de tensionar as relações de poder vigentes (LONGINO, 1994).

Os elementos apresentados nos ajudam a pensar as ciências do esporte e a própria educação física a partir de um olhar não hegemônico, que problematize os binarismos, a classificação dos corpos femininos como inferiores e tensione os discursos que tornam as garotas e os corpos não normativos como um problema a ser resolvido. As pesquisas demonstram que há inúmeras barreiras à participação esportiva dessas pessoas, em especial, há uma inter-relação de gênero com o que é classificado como não-hábil, promovendo a exclusão. Pensar em práticas de ensino, balizadas por uma ciência que fuja desses pressupostos, são linhas de trabalho que as práticas epistemológicas feministas impulsionam, tornando possível desdobramentos e articulações entre as epistemologias feministas e a pedagogia do esporte.

## **EM BUSCA DE PRÁTICAS FEMINISTAS NA PEDAGOGIA DO ESPORTE**

Como visto anteriormente, considerar meninas (e outros corpos considerados menos hábeis) como um problema no espaço das práticas esportivas tem como consequência a extração do poder de agência, silenciando suas capacidades de identificar essas barreiras e de propor soluções, negociar ou transformar seu entorno. Desse modo, não é de grande valia um olhar que as julgue como incapazes, menos habilidosas ou com menos entusiasmo. Pelo contrário, cabe compreender esses discursos e encorajá-las a percebê-los e a pensar alternativas (OLIVER et al., 2009).

Em resposta, as perspectivas feministas trazidas para endossar este texto nos ajudam a pensar algumas proposições no campo esportivo e da educação física. Esses caminhos envolvem, sobretudo, uma maior diversificação das atividades, a promoção de espaços seguros, a autonomia e integração de alunas/os nas decisões da agenda educativa,





uma não homogeneização dos corpos e o prazer proveniente da prática esportiva na construção de ambientes favoráveis à participação de meninas/os. Todavia, esses caminhos não universais e genéricos, mas sim organicamente dependentes dos contextos localizados e de problemáticas construídas a partir das subjetividades de cada grupo. Entendemos que indagar sobre as diferenças, desigualdades e hierarquizações, é algo fundamental para a produção de um ambiente democrático e inclusivo nas aulas de esporte. Nessa esteira, nossas proposições se apresentam como um convite à essa temática, a fim de estender tais reflexões ao campo esportivo, ampliando o diálogo no âmbito acadêmico e, sobretudo, pensando em maneiras para propor conjuntamente apontamentos em direção a espaços mais equitativos.

### **AS PARTICIPANTES COMO CENTRAIS: CO-CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS**

Como visto no tópico anterior, ainda é muito comum as meninas serem consideradas como um problema a ser resolvido frente a prática esportiva. Um passo importante para desconstruirmos esse discurso é ir além de identificar possíveis culpados por esse cenário e promover espaços seguros de diálogo que possibilitem o envolvimento delas no processo de entendimento e de transformação, desenvolvendo, conjuntamente, ferramentas que possibilitem o incremento de oportunidades de aprendizagens esportivas. Isso implica compreender que meninas não são o foco do problema, mas, sim, os discursos construídos culturalmente (OLIVER et al., 2009). Para tanto, é necessário trazer à tona essa problemática, conferindo as alunas autonomia para gerir conflitos, integrando-as às decisões da agenda educativa, propondo práticas de co-construção das aulas/treinamentos, as quais contemplem o olhar e os sentidos que as alunas atribuem para a prática.

Propomos também uma postura docente que utilize de sua autoridade outorgada, não mais de forma diretiva, mas para pensar e construir com as alunas possibilidades que se adaptem às suas necessidades, favorecendo uma maior e mais rica participação nestes espaços. Cabe aos professores/as considerar as alunas como agentes ativas no processo de aprendizado e de luta por um espaço equitativo dentro dos esportes. Isso significa promover junto com elas espaços de discussão acerca do tema; assim como pensar e criar alternativas para transformá-las; provando na prática a possibilidade de mudanças desse contexto, ao invés de somente monitorar essas desigualdades, atrelando-as aos discursos de desinteresse e de desmobilização de meninas frente a prática esportiva (OLIVER et al., 2009; OLIVER; HAMZEH, 2010). Este processo pode corroborar também para que professores/as, ao acessarem o





mundo das alunas, sejam capazes de redesenhar suas propostas de atividades, criar novas culturas de aulas, além de construir um currículo de possibilidades.

Para isso, destacamos a importância da sistematização dos conteúdos. Considerar as pessoas envolvidas como plurais e compreender a existência de diferenças no processo de aprendizagem, torna necessário pensar propostas pedagógicas que caminhem num mesmo sentido, de modo que o processo de sistematização envolva uma arte de ajustar, motivar e aprender junto. Assim, mediar esses momentos inclui ter sensibilidades para perceber essas pluralidades, sendo capaz de criar ambientes que acomodam de forma não colonizadora todos os sentidos de jogar.

## **PRODUZIR PRÁTICAS ESPORTIVAS A PARTIR DAS DIFERENÇAS**

Problematizar o discurso sobre uma “feminilidade problemática” segue sendo tema das nossas discussões, uma vez que objetivamos propor formas descolonizadas de ensinar os esportes (OLIVER; KIRK, 2015). Esse discurso além de destinar às meninas a responsabilidade por uma inatividade física e esportiva, comumente relega a todas elas o lugar de passivas, mais lentas, não agressivas e desinteressadas, em oposição às qualidades encontradas nos meninos: agilidade, força, disposição, habilidade etc. Dessa forma, os aspectos culturais, os saberes e as experiências de alunas/os são generalizados a partir de uma compreensão dicotômica e homogeneizadora dos corpos, deixando escapar, invisibilizando e violentando os mais diferentes tipos de experiências esportivas.

Nesse sentido, propomos a problematização desse argumento, questionando e buscando ultrapassar as amarras que encarceram meninos e meninas em lados opostos, dificultam que meninas desejem ser fortes, habilidosas e ágeis e, ao mesmo tempo, obrigam meninos a disporem dessas qualidades. Convidamos então a pensar o ensino dos esportes e da educação física a partir das diferenças, compreendendo as necessidades de cada aluna/o como singular e não mais homogeneizando formas de ser menino e menina. Aqui destacamos a importância de um trabalho que valorize as diferenças (MISKOLCI, 2017). Neste contexto, as alunas/os devem ser estimuladas a refletir sobre suas experiências e encorajadas/os a produzir espaços possíveis para a prática esportiva (DORNELLES; FRAGA, 2009).

Além disso, é importante demonstrar como diferentes corpos podem habitar o campo esportivo. Corpos negros, brancos, fortes, gordos, magros, femininos, masculinos, transgêneros. São diversas possibilidades na arena esportiva e nenhum corpo é incapaz ou





inábil. Inclusive é possível ponderar que, estatura e força não são características naturalmente masculinas e tampouco interferem objetivamente na performance (RIAL, 2012). Bem como, é preciso problematizar a forma com que o comportamento esportivo é atrelado muitas vezes a uma certa sexualidade, ligando-o diretamente ao modo como os sujeitos vivenciam seus prazeres e desejos, o que a princípio deveria estar desvinculado de sexo ou gênero.

Assim, a atividade dialógica que envolve experiências esportivas (muitas vezes invisibilizadas), e a incorporação delas no cotidiano escolar/treinamento, tem o poder de modificar as hierarquias presentes nesses espaços, assim como podem contribuir para o estabelecimento de novas simetrias rumo a um aprendizado relacional tanto para quem ensina quanto para quem aprende (MISKOLCI, 2017). Neste sentido, pensar sobre uma cultura esportiva diversa se torna imprescindível, significa pensar a partir de outras gênesis, as quais acolham não somente aqueles que estão dentro do espectro de masculinidade hegemônica, mas que sejam possíveis e atraentes para todos e quaisquer corpos.

## **ESPAÇOS SEGUROS PARA PRATICAR ESPORTE, SE COLOCAR E SENTIR**

Para instaurar práticas pedagógicas feministas nos esportes é necessário refletirmos sobre os espaços ofertados e a realidade das/os participantes. Segundo dados da ONU Mulheres Brasil (2022), na puberdade 49% das meninas abandonam a prática esportiva e sofrem de baixa autoestima duas vezes mais do que os meninos. Essa realidade as afasta cada vez mais, privando-as de oportunidades que promovam a ocupação de espaços socialmente construídos como sendo de dominação masculina, corroborando com um cenário de desincentivo, falta de oportunidades, discriminação e pressões dos estereótipos de gênero. Já na fase adulta, as mulheres assumem muitas responsabilidades, com triplas jornadas de trabalho e privação ao esporte e lazer (ONU MULHERES BRASIL, 2022).

Dessa forma, intervir nessa realidade, significa construir e ofertar espaços que acolham essas singularidades. Para isso é necessário propor espaços que sejam seguros física e emocionalmente, assim como edificar ambientes para a prática esportiva que permitam às alunas se expressarem, construírem e desconstruírem suas experiências esportivas. Em outras palavras, significa ofertar a elas oportunidades para discutir sobre seus medos e dúvidas sem a preocupação de julgamentos, ameaças ou intimidações (ONU MULHERES BRASIL, 2022).

Todavia, quando falamos sobre utilização dos espaços públicos, a ausência de condições de segurança se torna um grande obstáculo para participação de meninas e





mulheres nos esportes. Essas violências as colocam como vulneráveis, dificultando e impedindo os acessos e as permanências no campo esportivo. A apropriação dos espaços públicos destinados aos esportes torna-se então, para elas, um desafio (KINSMAN et al., 2015). Nesse sentido, os espaços privados acabam se tornando uma alternativa possível para a prática esportiva de meninas e mulheres.

Assim, quando falamos em espaços seguros, esses devem ser pensados para proteger as alunas/os de possíveis danos corporais, incluindo abuso sexual e lesões físicas acidentais ou não, além de ajudá-las a identificar e denunciar casos de violação de direitos. A construção dessa consciência corrobora para que essas meninas ditem os rumos de suas condutas, conhecendo seus direitos, impondo limites e exigindo respeito, colaborando para a ruptura de ciclos de violência de gênero como um todo (ONU MULHERES BRASIL, 2022).

Outro dispositivo que colabora para a consolidação de espaços positivos para a prática esportiva é a intensificação de vínculos e o afeto. Dentro do campo esportivo, é importante estimular uma convivência harmônica e respeitosa e incentivar a noção de que toda e cada integrante é fundamental para o grupo (ONU MULHERES BRASIL, 2022), pois, a construção de vínculos é, muitas vezes, responsável por criar um ambiente de mobilização para a participação, propiciado pelo prazer de jogar com pessoas as quais partilha-se afeto, o que contribui também para a manutenção delas nesses ambientes (SILVA, 2020).

A construção de espaços seguros e inclusivos para meninas e mulheres no esporte tem relação ainda com o corpo de pessoas responsáveis para tal. Nesse caso, é extremamente importante a avaliação e o treinamento dos profissionais que irão atuar nesses espaços. Esses devem ser orientados para atuar frente a esses desafios e capazes de abordarem as questões atravessadas por meninas e mulheres nos espaços esportivos. Em programas com meninas e mulheres, um diferencial é a contratação de professoras ou treinadoras. Nesses espaços, muitas vezes tidos como constrangedores para meninas, uma referência feminina pode significar um ponto de acolhimento. E, considerando um cenário de apagamento da participação feminina, a existência de outras mulheres é de suma importância para que as meninas possam enxergar potencial no esporte.

Por último, é fundamental salientar que essas estratégias devem sempre ser elaboradas levando em conta o contexto social e a realidade do público participante. A colaboração dos membros da comunidade, é parte essencial na elaboração, implementação e manutenção de um programa esportivo com essas metas (LUGUETTI, 2014).





## PRAZER PELA PRÁTICA ESPORTIVA E AUTONOMIA PARA JOGAR

Propor práticas feministas dentro dos espaços esportivos, de forma a torná-lo mais abrangente, requer atentar-se para o que as garotas podem fazer, e compreender que elas podem sim jogar, mesmo que ainda não tenham tido muita oportunidade de experimentar. Envolve o interesse em ensinar e de problematizar junto com elas sobre os porquês das desigualdades presentes na cultura esportiva. E sobretudo, tentar, se arriscar e desafiar coletivamente a corriqueira e cotidiana fronteira das masculinidades no esporte, produzindo outros devires dentro das práticas esportivas.

Como dito anteriormente, é necessário a construção de um ambiente que seja seguro, mas igualmente importante é que a interação de todos esses elementos culmine em uma prática que seja prazerosa, a ponto de tornar-se um investimento para a/o praticante. Isso porque, para o desenvolvimento de uma modalidade esportiva, é preciso que a pessoa invista tempo e se dedique a ela, algo que acontece majoritariamente quando há também divertimento e prazer (OLIVER et al., 2009).

Portanto, pensando na elaboração de espaços voltados para o esporte, um ponto importante e gerador de mobilização é a promoção da diversão e prazer para quem joga. Para isso, é necessário que o jogo não seja nem fácil demais e, portanto, desmotivador, nem tão difícil que gere uma sensação de incapacidade. O sucesso em resolver um desafio do jogo e o êxito em uma jogada são fatores essenciais para o prazer relacionado ao esporte, por vezes até mais importante que uma vitória, pois ainda que dentro de uma equipe, algumas tarefas estão relacionadas a um desenvolvimento que é pessoal. Por isso, é importante que os jogos gerem desafios possíveis a quem se engaja neles e que as chances de sucesso, bem como as oportunidades de tentar, sejam democratizadas para todas/os que jogam. Por último, as pessoas responsáveis pelos treinos/aulas devem valorizar o sucesso de cada um no jogo, a despeito da vitória, e não devem punir o insucesso, porque isso pode gerar sentimento de insegurança e desmotivação. É fundamental, em paralelo, enfatizar a disponibilidade em jogar com a/o colega, como elemento chave para *jogar bem*.

Refletir sobre como ensinar a cultura do esporte a fim de tornar nossas alunas/os autônomas dentro dos espaços voltados para a prática esportiva, envolve abordar suas diversas dimensões que não se resumem apenas ao saber fazer, ou seja, o jogar. A partir dessa afirmação, ressaltamos a importância de abordarmos, nos treinos/aulas, não somente os aspectos técnico-táticos do jogo (ligados principalmente ao ensino, organização e







sistematização para o jogar), mas ofertar também saberes relacionados aos aspectos *socioeducativos* (ligados aos valores construídos acerca das modalidades esportivas, os princípios éticos, educativos, formativos) e *histórico e cultural* (que tem a ver com um apreço e conhecimento da trajetória, da evolução, do surgimento da modalidade esportiva em questão, dos contextos das regras, etc.), problematizando a desigualdade de gênero dentro desses aspectos (MACHADO et al., 2014) e encorajando as participantes a tomarem posição quando se depararem com cenários de discriminação (KIKR, 2006).

Dentro do campo esportivo, devido a um furor competitivo, valores como: como a cooperação, a solidariedade e o respeito, por vezes, acabam se perdendo. Nesse sentido, é importante provocar momentos de conversas colaborativas entre alunas/os e professores/as, sobre solidariedade, cooperação, disciplina e cuidado com as/os colegas, as regras, os espaços e os materiais, e embora isso possa aparecer de forma acidental, para as alunas/os, a intencionalidade é fundamental (BERGER et al., 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As epistemologias feministas, portanto, nos dão pistas para pensar novos caminhos. O ponto central de nossas discussões tem a ver com a produção de conhecimento tradicional, e a maneira com que essa tem invisibilizado a participação de meninas e mulheres no campo das práticas esportivas. Esse cenário ilustra também a maneira com que muitas vezes essas desigualdades têm sido silenciadas dentro de tais ambientes. Nesse sentido buscamos apresentar uma crítica a esse fazer científico, e apontar saídas possíveis para o ensino do esporte, pensando sobretudo na participação de meninas e mulheres.

Como resposta, destacamos a necessidade de outorgarmos a capacidade das meninas em agenciar soluções relacionadas a sua prática esportiva, o que nos leva a distanciarmos dos discursos que as colocam como problema a ser resolvido dentro dos esportes. O objetivo principal é promover uma difusão do poder no cotidiano esportivo, envolvendo, sobretudo, uma participação heterogênea dentro desses espaços. Frente a isso, o prazer e a autonomia para jogar nos parece algo importante, e impossível de ser definido por outrem. Assim, consideramos que não basta proporcionar apenas atividades que sejam inclusivas, mas trata-se de informação, engajamento e mobilização para a transformação.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, Artur Goulart; GINCIENE, Guy; LEONARDI, Thiago José. Pedagogia do esporte e o referencial socioeducativo: diálogos entre a teoria e a prática. **Movimento**, v. 26, p. 1-20, 2020.

CAMARGO, Wagner Xavier. Dilemas insurgentes no esporte: as práticas esportivas dissonantes. **Movimento**, v. 22, n. 4, p. 1337-1350, 2016.

DORNELLES, Priscila Gomes. Marcas de gênero na educação física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, n. 37, p. 12-29, 2011.

DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista brasileira de docência, ensino e pesquisa em educação física**, v. 1, n. 1, p. 141-156, 2009.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, p. 9-79, 2002.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da educação física**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

HALLAL, Pedro Curi e colaboradores. Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. **The lancet**, v. 380, n. 9838, p. 247-257, 2012.

HOUGHTON, Emily J.; PIEPER, Lindsay; SMITH, Maureen. **Women in the 2020 Olympic and Paralympic Games: an analysis of participation, leadership, and media coverage**. New York: Women's Sports Foundation, 2022.

KIRK, David. Sport education, critical pedagogy, and learning theory: toward an intrinsic justification for physical education and youth sport. **Quest**, v. 58, n. 2, p. 255-264, 2006.

LONGINO, Helen E. In search of feminist epistemology. **The monist**, v. 77, n. 4, p. 472-485, 1994.

LUGUETTI, Carla Nascimento. **Movendo-se do que é para o que poderia ser: desenvolvendo um protótipo de modelo pedagógico do esporte para meninos residentes em áreas de vulnerabilidade social no Brasil**. 2014. 184f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a prática**, v. 17, n. 2, p. 414-430, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.





MUJICA, Iñigo; TAIPALE, Ritva S. Sport science on women, women in sport science. **International journal of sports physiology and performance**, v. 14, n. 8, p. 1013-1014, 2019.

NUNES, Rita Amaral. Women athletes in the Olympic Games. **Journal of human sport and exercise**, v. 14, n. 3, p. 674-683, 2019.

OLIVER, Kimberly L.; HAMZEH, Manal. "The boys won't let us play" Fifth-grade mestizas challenge physical activity discourse at school. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 81, n. 1, p. 38-51, 2010.

OLIVER, Kimberly L.; HAMZEH, Manal; MCCAUGHTRY, Nate. Girly girls can play games/las niñas pueden jugar tambien: co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. **Journal of teaching in physical education**, v. 28, n. 1, p. 90-110, 2009.

OLIVER, Kimberly L.; KIRK, David. **Girls, gender and physical education: an activist approach**. United Kingdom: Routledge, 2015.

ONU MULHERES BRASIL. **Boas práticas de prevenção à violência contra mulheres e meninas por meio do esporte**. Brasília, 2022. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2022/04/Carilha-BoasPraticas-Unase-EsporteeJuventude-web.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

PRECIADO, Paul B. Pharmaco-pornographic regime: sex, gender, and subjectivity in the age of punk capitalism. In: STRYKER, Susan; BLACKSTON, Dylan McCarthy. **The transgender studies reader remix**. United Kingdom: Routledge, 2006.

RIAL, Carmen. **Entrevista Ludopédio**. Parte 2. 30 nov. 2012. Disponível em: <<https://www.ludopedio.com.br/entrevistas/carmen-rial-parte-2/>> Acesso em 27 jun. 2022.

SARDENBERG, Cecília. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? **Estudos feministas**, v. 11, p. 45, 2007.

SCHOFIELD, Katherine L.; THORPE, Holly; SIMS, Stacy T. "This is the next frontier of performance": power and knowledge in coaches "proactive" approaches to sportswomen's health. **Sports coaching review**, p. 324-345, 2022.

SILVA, Bruna Saurin. **Relações e sentidos construídos por meninas em um contexto de ensino-aprendizagem-treinamento do futebol**. 2020. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2020.

SILVEIRA, Viviane Teixeira; VAZ, Alexandre Fernandez. Doping e controle de feminilidade no esporte. **Cadernos Pagu**, p. 447-475, 2014.

THORNE, Barrie. **Gender play: girls and boys in school**. New Jersey, USA: Rutgers University Press, 1993.



**Dados do primeiro autor:**

Email: bruna.saurin@gmail.com

Praça Regina Frigeri Furno, 160, apto 101, Jardim da Penha, Vitória, ES, CEP 29060-200, Brasil.

Recebido em: 29/06/2022

Aprovado em: 19/12/2022

**Como citar este artigo:**

SILVA, Bruna Saurin; MARTINS, Mariana Zuaneti. Ensinando o esporte a partir do ponto de vista feminista: tensões da epistemologia feminista para a pedagogia do esporte.

**Corpoconsciência**, v. 27, e.14089, p. 1-16, 2022.

**Apoio:**

Esta pesquisa contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).





## **CORPO, MASCULINIDADES E CULTURA FÍSICA: MAPEAMENTO INICIAL DE PESQUISAS NOS ESTUDOS CULTURAIS FÍSICOS**

### **BODY, MASCULINITIES AND PHYSICAL CULTURE: INITIAL MAPPING OF RESEARCH IN PHYSICAL CULTURAL STUDIES**

### **CUERPO, MASCULINIDADES Y CULTURA FÍSICA: MAPEO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS CULTURALES FÍSICOS**


**Vitor Kauê Santos Pereira Filho**


<https://orcid.org/0000-0002-0731-2053> 

<https://lattes.cnpq.br/4822485432503763> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Pontal do Araguaia, MT – Brasil)  
vkaue999@gmail.com

**Eduarda Carolina Irber**


<https://orcid.org/0000-0002-7722-2272> 

<http://lattes.cnpq.br/3521439317639112> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Pontal do Araguaia, MT – Brasil)  
dudairber@gmail.com

**Vitor Hugo Marani**

<https://orcid.org/0000-0003-0972-5043> 

<http://lattes.cnpq.br/2961782683090337> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Pontal do Araguaia, MT – Brasil)  
vitor.marani@ufmt.br

#### **Resumo**

Esta pesquisa visa mapear os estudos de masculinidades a partir das relações entre Estudos Culturais Físicos e Feminismo por meio das leituras entre corpo, cultura física e poder, de modo a produzir reflexões que possam subsidiar pesquisas na educação física brasileira. A investigação foi baseada nos pressupostos qualitativos, com base em revisão de literatura acerca dos temas "Corpo", "Masculinidades" e "Cultura Física". Neste trabalho se fez presente três tópicos de discussão que foram elaborados por meio de análise bibliográfica de nove textos, evidenciando a temática masculinidade. Por fim, conclui-se que o debate de masculinidade no esporte pode contribuir com diversas reflexões na maneira como os homens participam e experienciam a educação física no contexto brasileiro.

**Palavras-chave:** Gênero; Homens; Educação Física.

#### **Abstract**

This research aims to map the studies of masculinities from the relationship between Physical Cultural Studies and Feminism through readings between body, physical culture, and power, to produce reflections that can support research in Brazilian physical education. The investigation was based on qualitative assumptions, based on a literature review on the themes "Body", "Masculinities" and "Physical Culture". In this work, three discussion topics were presented, which were elaborated through a bibliographical analysis of nine texts, highlighting the masculinity theme. Finally, it is concluded that the debate on masculinity in sport can contribute to several reflections on the way men participate and experience physical education in the Brazilian context.

**Keywords:** Gender; Men; Physical Education.

#### **Resumen**

Esta investigación tiene como objetivo mapear los estudios de las masculinidades a partir de la relación entre los Estudios Culturales Físicos y el Feminismo a través de lecturas entre el cuerpo, la cultura física y el poder, con el fin



de producir reflexiones que puedan apoyar la investigación en educación física brasileña. Para ello, se realizó una investigación cualitativa, a partir de una revisión bibliográfica sobre los temas "Cuerpo", "Masculinidades" y "Cultura Física". En este trabajo, fueron presentados tres temas de discusión, que fueron elaborados a través de un análisis bibliográfico de nueve textos, destacándose el tema de la masculinidad. Se concluye que el debate sobre la masculinidad en el deporte puede contribuir a la reflexión sobre la forma en que los hombres participan y experimentan la educación física en el contexto brasileño.

**Palabras clave:** Género; Hombres; Educación Física.

## INTRODUÇÃO

O debate acerca das investigações que discutem as masculinidades nos estudos de gênero é intenso e está documentado em inúmeros quadros teóricos (EVERS; GERMON, 2017; PRINGLE, 2017; GARDINER, 2005; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Esses subsídios teóricos apresentados por autores e autoras vem gerando impactos nas agendas investigativas educacionais e nas discussões de gênero no esporte (RAY, 2019; THORPE, 2010; PRINGLE; MARKULA, 2005; ANDERSON, 2011). Dessas reflexões, esforços distintos são empreendidos, de modo a compreender as experiências de corpos generificados e sexualizados, o que aponta para a multiplicidade de inter-relações no campo da Educação Física.

Diante das abordagens presentes no cenário da Educação Física e da Sociologia do Esporte, canalizamos nossos esforços na compreensão de um campo específico, que a partir dos estudos do corpo, utilizam releituras que atravessam a perspectiva cultural, social e econômica (ANDREWS; SILK, 2015). Essa área intelectual de estudos é reconhecida como Estudos Culturais Físicos - ECF (*Physical Cultural Studies* - PCS), uma abordagem originária de países de língua inglesa, que nos permite se aproximar das discussões sobre as masculinidades. Dada sua produção recente no interior do debate epistemológico internacional, no final da década de 2000 (ANDREWS, 2008), os ECF são interpelados por grandes contribuições feministas, e assim como aponta Pringle (2017), os estudos de masculinidades partem, inicialmente, de iniciativas e investigações feministas.

Como campo dinâmico, os Estudos Culturais Físicos pressupõem uma série de variações emergentes que subsidiam ações de pesquisa voltadas à compreensão das relações entre corpo, cultura física e poder (ANDREWS, 2008; SILK; ANDREWS, 2011; SILK; ANDREWS; THORPE, 2017). Os ECF também são entendidos como sensibilidade que orienta novas descobertas em investigações que envolvam os Estudos Feministas, o que proporciona condições para que os espaços acadêmicos ocupados por ambas as abordagens possam ser explorados a partir de outras lentes (THORPE; MARFELL, 2019).





As relações entre Feminismo e ECF, se constituem a partir de teias complexas que contribuem para “[...] compreender as experiências corporificadas, afetivas, reflexivas e políticas das mulheres na cultura física” (THORPE; MARFELL, 2019, p. 1, tradução nossa). Ao corroborarem na construção de um diálogo crítico entre Estudos Feministas e ECF, diversas autoras delineiam como os Estudos Culturais Físicos Feministas – apresentado na edição especial de 2019, do *Journal Leisure Science* –, podem projetar novos entendimentos relacionados às discussões entre corpo, gênero e cultura física.

Mediante as influências e contribuições dos estudos feministas nos ECF, passamos a nos perguntar: existem estudos sobre masculinidades nos Estudos Culturais Físicos (*Physical Cultural Studies*)? Em caso positivo, como estes se organizam? Quais são as teorias que informam tais discussões? Como tais estudos contribuem para pensar as relações de gênero na cultura física? E, por último, como tais pesquisas podem contribuir para o contexto da educação física brasileira? Desta forma, esse estudo é fruto de uma iniciação científica, com objetivo de mapear os estudos de masculinidades a partir das relações entre Estudos Culturais Físicos e Feminismo por meio das leituras entre corpo, cultura física e poder, de modo a produzir reflexões que possam subsidiar pesquisas na educação física brasileira.

## METODOLOGIA

A metodologia proposta para essa pesquisa foi de cunho qualitativo e bibliográfico (DENZIN; LINCOLN, 2017), a partir de produções acadêmicas que compõem a abordagem dos Estudos Culturais Físicos (ECF). A pesquisa teve como intuito, acompanhar o debate sobre as relações entre Estudos Culturais Físicos e Feminismo, por meio do recorte da categoria “masculinidades”. Para tanto, foram realizados fichamentos da literatura internacional em forma de artigos científicos e capítulos de livro, produzidos por pesquisadores/as que integram os ECF e discutem de alguma forma masculinidades.

Na primeira etapa da pesquisa foi realizada a incursão pela obra *Routledge Handbook of Physical Cultural Studies*, uma publicação utilizada neste artigo como referência, visto a relevância das contribuições para investigações que abordam a fisicalidade. O *Handbook* foi publicado em 2017 e organizado por Michael L. Silk, David L. Andrews e Holly Thorpe, composto por 58 capítulos, divididos em nove seções, o que totaliza 641 páginas de textos em língua inglesa (LARA; RICH, 2017). A incursão pela obra foi realizada a partir da busca no índice remissivo ao final do livro, buscando as seguintes temáticas: “*masculine*”,





"masculinity", com essa busca inicial foi possível selecionar 29 capítulos para leituras e fichamentos.

Após este primeiro contato, se fez necessário a realização de um novo processo de seleção, com intuito de analisar quais textos contemplam a temática investigada. Desse modo, dos 29 capítulos selecionados inicialmente, apenas sete tratavam da temática de masculinidades de forma acentuada. Posteriormente a realização de releituras, ocorreu mais um momento de seleção, a partir das aproximações dessas sete bibliografias com os estudos de masculinidades e a relação com o feminismo. Por fim, nessa primeira etapa foram selecionados cinco capítulos do *handbook* a serem utilizados nos elementos de discussão deste estudo.

Por meio do processo realizado na primeira etapa, identificaram-se autores/as citados ao longo dos capítulos do livro, tais estudiosos apresentam trabalhos relacionados com a temática investigada nesta pesquisa. Com isso, a segunda etapa ocorreu por meio da seleção de obras referenciadas no *handbook* que contemplam as contribuições feministas no campo dos ECF e se aproximam das discussões de masculinidades. Nesse sentido, essas publicações foram encontradas no *Sociology of Sport Journal* (2005), *Journal of Sport and Social Issues* (2010), *The Palgrave Handbook of Feminism and Sport* (2017) e na edição especial *Journal Leisure Science* (2019). Por fim, foram selecionadas quatro obras nesta etapa, deste modo, ao final das duas etapas foi possível obter 9 (nove) bibliografias apresentadas no quadro um abaixo.

**Quadro 1** – Textos utilizados nas discussões

Título	Autoria	Ano	Formato da Publicação
<i>Gendered bodies</i>	Clifton Evers e Jennifer Germon	2017	Capítulo do livro <i>Routledge Handbook of Physical Cultural Studies</i>
<i>On the Development of Sport and Masculinities Research: Feminism as a Discourse of Inspiration and Theoretical Legitimation</i>	Richard Pringle	2017	Capítulo do livro <i>The Palgrave Handbook of Feminism and Sport</i>
<i>Aestheticized bodies</i>	Julia Coffey	2017	Capítulo do livro <i>Routledge Handbook of Physical Cultural Studies</i>
<i>Mediated and commodified bodies</i>	David Rowe	2017	Capítulo do livro <i>Routledge Handbook of Physical Cultural Studies</i>







<i>Digital mediation, connectivity, and networked teens</i>	Jessica Ringrose e Laura Harvey	2017	Capítulo do livro <i>Routledge Handbook of Physical Cultural Studies</i>
<i>Spectacular and eroticized bodies</i>	Toby Miller	2017	Capítulo do livro <i>Routledge Handbook of Physical Cultural Studies</i>
<i>The Postqualitative Turn in Physical Cultural Studies</i>	John Ray	2019	Artigo na revista <i>Leisure Sciences</i>
<i>Bourdieu, Gender Reflexivity, and Physical Culture: a case of masculinities in the snowboarding field</i>	Holly Thorpe	2010	Capítulo na revista <i>Journal of Sport and Social Issues</i>
<i>No Pain Is Sane after All: A Foucauldian analysis of masculinities and men's rugby experiences of fear, pain, and pleasure</i>	Richard Pringle e Pirkko Markula	2005	Capítulo na revista <i>Sociology of Sport Journal</i>

**Fonte:** construção dos autores.

Para a realização das análises desta investigação foram utilizadas as obras apresentadas no quadro um acima, bibliografias que se caracterizam em artigos científicos e capítulos de livro, acionadas para contemplar o objetivo desta pesquisa. É válido ressaltar que as obras utilizadas se encontram em língua inglesa, deste modo, a leitura e releitura foram realizadas em língua nativa, ou seja, sem utilizar nenhuma ferramenta de tradução, os textos foram lidos na sua forma original. Esses trabalhos foram selecionados por meio do recorte de masculinidades no campo dos ECF, como descrito na primeira e segunda etapa acima.

A partir deste panorama, a terceira etapa da investigação foi composta pela organização do material coletado que diz respeito às relações entre ECF e Masculinidades. Desta maneira, problematizando categorias por meio das contribuições feministas nos ECF e os modos como (re)orientaram as relações entre corpo, cultura física e poder. Com a análise dos nove textos obtidos com as duas etapas anteriores, foi possível elaborar três tópicos de discussões, quais sejam: I) Masculinidades nos Estudos Culturais Físicos: incursões teórico-conceituais; II) O corpo e suas relações com as Masculinidades; III) Masculinidades na Cultura Física: atravessamentos empíricos no esporte. Apesar de conter inúmeras afinidades temáticas, por meio da elaboração desses tópicos de discussões pôde-se construir um aporte didático para a visualização de como as masculinidades atravessam a abordagem dos Estudos Culturais Físicos.





## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### Masculinidades nos Estudos Culturais Físicos: incursões teórico-conceituais

Este tópico foi estruturado para apresentar os entendimentos sobre Masculinidades e Gênero presentes nos ECF, evidenciando o modo em que essas duas categorias estão relacionadas com a cultura, a sexualidade e as relações de poder. Para tanto foram utilizadas as seguintes contribuições: Evers e Germon (2017), Pringle e Markula (2005), Thorpe (2010) e Pringle (2017). Por meio de análise dessas publicações, torna-se possível obter uma compreensão inicial dos elementos teórico-conceituais que atravessam a temática de masculinidades nos ECF. É importante ressaltar que concepções acerca de masculinidades também emergem nos demais textos que compõem a análise, porém, as produções destacadas neste tópico exploram de modo mais direto aspectos conceituais do tema, ao invés de utilizá-lo somente como campo empírico. Assim, entendemos que a presente discussão pode servir de aporte teórico para incursões conceituais na abordagem dos Estudos Culturais Físicos.

Entre os textos, iniciamos com o capítulo "*Gendered bodies*", de Evers e Germon (2017), componente da obra *Routledge Handbook of Physical Cultural Studies* (SILK; ANDREWS; THORPE, 2017). Neste texto, há discussão sobre o conceito de masculinidade e feminilidade. Dessa maneira, os autores já começam o texto destacando e abordando sobre gênero, ressaltando que esse tema nem sempre existiu e que ele surge através do trabalho do sexologista John Money. Evers e Germon (2017), exploram toda a origem do tema e em como a discussão envolta da temática de gênero foi acontecendo ao longo do tempo.

Nesse primeiro momento, Evers e Germon (2017) trazem o trabalho de Schiebinger, que apresenta a mulher como um ser complementar ao homem, onde, o homem é visto como forte, independente, racional e com outras características indicando que o homem é resistente, robusto, etc. Já a mulher é vista como mais emocional, irracional, fraca, e com outras características que indicam fragilidade e delicadeza. Deste modo, os autores explicam que o gênero é entendido e experienciado de maneira relacional, na qual, o masculino e feminino estão atravessados por relações de poder, que ditam as suas características.

Conforme explicam Evers e Germon (2017), os gêneros – masculino e feminino – sempre foram, de uma alguma forma, envolvidos e influenciados pela classe social, visto que o ideal de masculinidade e feminilidade está voltado para as práticas, costumes e maneiras de





agir, conforme o sujeito branco de classe média. Dessa forma, tendo reconhecimento desse envolvimento com a classe, o autor Evers e a autora Germon (2017), abordam que para um entendimento amplo de corpos e de gênero é também necessário o entendimento da sexualidade, visto que as práticas sexuais podem variar segundo a cultura, o tempo e o espaço em que o indivíduo se encontra inserido.

Essa ideia de variações das práticas sexuais apresentada é anteriormente reforçada de maneira semelhante pelo autor Pringle e a autora Markula (2005), no texto intitulado "*No Pain Is Sane after All: a Foucauldian analysis of masculinities and men's rugby experiences of fear, pain, and pleasure*". Deste modo, os autores, relatam que os homens com o passar do tempo, ao irem adquirindo mais idade, as formas e discursos de masculinidades, também vão tendo alterações conforme o estágio de vida que eles se encontram.

Pringle e Markula (2005), citam que na fase de adolescência, a busca por ser mais agressivo, mais forte e tolerar a dor é presente no comportamento desses pequenos homens e ao se tornarem adultos esses comportamentos de maneira geral, acabam perdendo a predominância. Ainda relacionando com as ideias colocadas por Evers e Germon (2017), a autora Holly Thorpe (2010) no artigo intitulado de "*Bourdieu, Gender Reflexivity, and Physical Culture: A Case of Masculinities in the Snowboarding Field*", apresenta ideias em que as práticas e ações masculinas são influenciadas conforme a posição que este sujeito ocupa em um campo social. Dessa forma, projetando que, enquanto os homens vão adquirindo mais responsabilidades sociais, as suas experiências e modos de agir vão se modificando.

Thorpe (2010) destaca no artigo citado acima, que as experiências no *snowboarding* mudam de acordo com que os homens vão envelhecendo, isso se relaciona com a contribuição de Pringle e Markula (2005), que apresentam as experiências dos homens no contexto do *rugby*, sob perspectiva de mudança, de acordo com a idade em que esses sujeitos se encontram. Nos dois textos é possível identificar que a idade tem a sua importância na maneira com que os indivíduos se modulam, nesse caso, visível no modo em que os homens experienciam as diferentes modalidades esportivas apresentadas pelos dois textos.

Evers e Germon (2017), apontam que o sexo não é determinado no nascimento, mas ele pode e vai se transformando durante a vida e conforme as experiências do indivíduo. Ao longo do capítulo 14 já citado, o autor Evers e a autora Germon (2017), exploram e se movem por diversas esferas, disciplinas e tradições acadêmicas, mostrando que os Estudos



Culturais Físicos podem ser vistos como espaços de acolhimento dessa diversidade, em que essas temáticas e metodologias possam se encontrar.

O autor Richard Pringle (2017), explica que no capítulo de livro intitulado de "*On the Development of Sport and Masculinities Research: Feminism as a Discourse of Inspiration and Theoretical Legitimation*", nas últimas décadas ocorreu uma transformação significativa na relação da vida de homens e mulheres em relação ao entendimento de gênero e sexualidade. Nesse sentido, ocorreu uma diminuição da homofobia, aumento de oportunidades para as mulheres e surgimento de diversas campanhas ajudando essa causa, segundo o autor, essa melhora veio através das ações de ativistas e pesquisadoras feministas.

Ao longo do capítulo citado anteriormente, Pringle (2017) buscou traçar a influência que os estudos feministas estão tendo nos entendimentos sobre o recorte discutido neste artigo e como eles estão moldando os estudos sobre homens, masculinidades e gênero no contexto esportivo. De acordo Pringle (2017), se não fosse o feminismo, a ideia de estudar as masculinidades talvez, não tivesse sido abordada, apesar dos homens serem protagonistas em variados campos de estudos, os pesquisadores homens não haviam explorado os fatores sociais, que moldam como os homens performam as masculinidades.

De acordo com Pringle (2017), o esporte moderno é conceituado por Nancy Theberge (1981), como um espaço sexista, no qual, os homens têm domínio e são orientados a partir da masculinidade. Pringle (2017) e outros autores revelam que o esporte não é só amplamente privilegiado de homens sobre as mulheres, mas também diferenciado em privilegiar uma forma de masculinidade sobre formas marginalizadas e subjugadas de masculinidades. Ainda como explica o autor, os entendimentos de masculinidades são moldados tanto pelas relações entre homens, quanto pelas relações entre homens e mulheres, de modo que, as masculinidades são definidas principalmente em relação às feminilidades, ou seja, as masculinidades são movimentos para se distanciar das feminilidades (PRINGLE, 2017).

Ao longo desse tópico foi evidenciado as discussões de masculinidades e gênero presentes nos ECF, abordando um recorte específico da trajetória e construção da categoria gênero e a maneira em que as práticas sexuais e socioeconômicas a atravessam. Desta forma, os estudos de masculinidades se apresentam como ramificação desta categoria, entendida como plural, assim como, o campo intelectual dos ECF, que manifestam a característica de pluralidade interpelada pelas contribuições feministas. Por fim, com essas concepções acerca





de gênero e masculinidades, o próximo tópico busca discutir as relações corporais com a (re)produção das masculinidades.

## O corpo e suas relações com as masculinidades

Este tópico pretende evidenciar as discussões que tematizam a imagem corporal e as masculinidades destacando os efeitos gerados e as suas relações, para tanto, foram utilizadas as seguintes contribuições: Coffey (2017), Rowe (2017), Ringrose e Harvey (2017) e, Ray (2019). A partir da análise dessas obras, o tópico busca apresentar os efeitos que a fisicalidade tem na (re)produção das masculinidades e na maneira em que a imagem corporal atravessa os homens, a partir da reunião de textos que enunciam o corpo como elemento central de tais análises. Em complemento, a visualização do corpo como central no processo investigativo emerge da própria construção epistemológica dos Estudos Culturais Físicos, que aponta para o corpo como central para o reconhecimento das relações de poder social (SILK; ANDREWS; THORPE, 2017).

Inicialmente, o capítulo "*Aestheticized bodies*", de Julia Coffey (2017), dá início ao capítulo com a discussão do corpo estético, em como ele é alvo de indústrias comerciais, dos estudos acadêmicos e teóricos. A autora, analisa as práticas estéticas de trabalho corporal de construção muscular e cirurgia estética, com ênfase nos padrões culturais estéticos. Coffey (2017), indaga que isso pode estar ligado a diversos fatores, tanto social, cultural e econômico, como também, a expansão das indústrias que estão ligadas a promoção e melhoria da estética, junto às mídias digitais e sociais que também tem contribuição no crescimento e popularização da busca pela estética corporal.

Segundo Coffey (2017), as mulheres são criticadas em relação a cirurgias estéticas e a partir disso, os homens estão passando a se preocupar e serem mais críticos com a própria imagem corporal, a autora aborda isso, como uma cultura de consumo, na qual, a imagem do corpo é muito importante para o indivíduo. Conforme Coffey (2017), nessa cultura há uma obsessão pelo corpo, sendo voltada para a aparência corporal, como coloca a autora sobre o "bem-estar". Dessa forma, alegando três fatores centrais para o entendimento da cultura de consumo, que está envolvida pela imagem, propaganda e desejo, esses fatores ajudam a entender o foco no corpo tanto para homens, quanto para mulheres (COFFEY, 2017).

A autora Coffey (2017), realizou uma pesquisa com pessoas de 18 a 33 anos, sendo 11 homens e 11 mulheres, cujo objetivo foi explorar o trabalho corporal, observando o modo





como os corpos são entendidos pelos entrevistados. Na entrevista com os homens, a prática de trabalho corporal foi a construção muscular, nisso Coffey (2017), conforme destacado pela autora. Nesse sentido, a autora relata que os homens revelaram a busca de atingir um ideal de homem imposto a eles, a maneira que eles aparentam ser é muito importante, evidenciando o desejo dos homens entrevistados de quererem aparentar ser cada vez maiores e mais fortes.

Assim como citado acima, a autora Coffey (2017), apresenta que quase todos os 11 homens que ela entrevistou, manifestaram o desejo de querer ser mais musculosos. A partir disso, ao longo do texto ela apresenta alguns relatos de um entrevistado, esse entrevistado é um ex-jogador profissional de beisebol, que relata a existência de uma busca por um corpo ideal masculino, estando na posição de jogador profissional, logo há certa cobrança. Nesse sentido, o jogador relata que mesmo após se aposentar, ele não consegue ficar longe de rotinas de treinos, pois, ajuda a manter um corpo mais atlético e muscular, declara sentir uma espécie de pressão para manter essa aparência que ele carrega há tanto tempo.

De acordo com Coffey (2017), aparentar músculos, muitas vezes, é entendido como uma maneira de comunicar ou assegurar a identificação de ter uma identidade masculina tida como normativa. A autora Coffey (2017), traz a narrativa que destaca a importância e o valor que a aparência tem no contexto de um jogador profissional de beisebol. O autor John Ray (2019), no texto intitulado de *"The Postqualitative Turn in Physical Cultural Studies"* também destaca essa relação da aparência, principalmente a do homem, em relação aos esportes. John Ray (2019), menciona que um jogador no contexto do Futebol Australiano, por ser grande, ele mesmo antes de jogar, passou a ser valorizado pelos companheiros de equipe, pelo simples fato de ser grande e conseqüentemente ofereceria uma vantagem física para o time.

No capítulo 24 da obra *Routledge Handbook of Physical Cultural Studies* (SILK; ANDREWS; THORPE, 2017), intitulado de *"Mediated and commodified bodies"*, o autor Rowe (2017), dá início ao capítulo abordando que o corpo sempre foi central para o esporte e que vem sendo reconfigurado. Dessa forma, o autor fala da mediação e mercantilização dos corpos, que segundo Rowe (2017), em tempos pré-industriais, pré-capitalista, o corpo esportivo foi utilizado pela diversão. Atualmente há a mercantilização dos corpos esportivos (atletas), fazendo o atleta como uma espécie de "produto" que pode ser comercializada por clubes, corporações, empresários e outros, visando obter-se lucro. Na modernidade capitalista, o esporte tem sido caracterizado como uma prática física cada vez mais racionalizada, regulada e competitivamente orientada (ROWE, 2017).





Com a chegada dos esportes na televisão, a mercantilização teve aumento, pois o corpo esportivo ficou mais visível, emergindo a potente perspectiva de explorar a imagem de um determinado padrão, sendo este, o corpo atlético de alto rendimento em movimento. Deste modo, Rowe (2017) explica que não se apresentava mais a “barreira” física para conseguir assistir o esporte, ou seja, para assistir à prática de um esporte antes da televisão, era necessário ir presencialmente. Conforme o autor indaga, com a assinatura de televisão, contendo público pagante, os que pagam para assistir de maneira remota os jogos, o estádio se tornou um tipo de set de filmagem ao vivo, em que os torcedores estariam “atuando” para o público que assiste pela televisão ou por serviços de assinatura (ROWE, 2017). Dessa forma, permitindo às propagandas nesse formato remoto e uma maior mercantilização dos corpos esportivos (atletas) que possuem maior valor de maneira geral, são os que acabam sendo mais vistos.

O autor Rowe (2017), destaca a história do jogador inglês David Beckham, que só pelas atuações e desempenho em campo, talvez não teria uma grande relevância e popularidade, mas como ele foi um jogador que era notado pelo seu corte de cabelo, tatuagens, acessórios, etc., fez com que ele ganhasse popularidade e fosse mais visto. Assim, aumentando o seu “valor”, como cita o autor Rowe (2017), David Beckham participou de diversas propagandas com grandes marcas e conseguiu jogar em grandes clubes da Europa.

Portanto, ao longo desse momento do estudo foi evidenciado as discussões sobre a imagem corporal e suas relações com as masculinidades, apresentando os efeitos que a aparência corporal tem no modo em que os homens performam suas masculinidades. Com este tópico é possível observar que o corpo está marcado na (re)produção das masculinidades e no modo em como os homens vivem. A partir das ideias de imagem, aparência corporal e suas relações nas maneiras de praticar as masculinidades apresentadas nesse tópico, o próximo tópico visa apontar e evidenciar as masculinidades no contexto esportivo.

### **Masculinidades na Cultura Física: atravessamentos empíricos no esporte**

O referido tópico teve como objetivo evidenciar as discussões que tematizam as masculinidades nas modalidades esportivas: *rugby*, futebol australiano, *snowboarding* e beisebol. Para tanto, destacamos as relações apresentadas desses esportes com as masculinidades nos textos analisados. Para tanto, foram utilizadas as seguintes contribuições: Miller (2017), Ray (2019), Thorpe (2010), e, Pringle e Markula (2005). Por meio de análise dessas





obras, foi possível observar que as masculinidades em contexto esportivo estão sujeitas a mudanças, seja por conta da idade do sujeito, do cenário o qual se encontra e expectativas tidas para estes homens. De modo geral, tais textos exploram o conceito a partir do modo como esse materializa-se no campo empírico, elucidando análises contextuais a partir de distintas manifestações de gênero no cenário esportivo.

No capítulo 25 da obra *Routledge Handbook of Physical Cultural Studies* (SILK; ANDREWS; THORPE, 2017), intitulado "*Spectacular and eroticized bodies*", o autor Miller (2017), fala que nas últimas três décadas o esporte se transformou em projeto capitalista internacionalista através da mídia, buscando dirigir a atenção dos espectadores para os anunciantes. De acordo com Miller (2017), o corpo tornou-se um lócus de desejo cada vez mais visível, não sendo apenas as mulheres que passam por isso, colocando que a objetificação do corpo masculino não é universalmente bem-vinda, mas que direciona suposições sobre esportes de espectadores.

De acordo com Miller (2017), qualquer forma de espetáculo tem potencial para ser prazeroso e perigoso ao mesmo tempo, em que a mídia e os torcedores frequentemente investem nos corpos como extensões de si, lugares que jogam o desejo e a raiva, onde, patrocinadores corporativos pagam altos valores para associar os seus produtos com estrelas dos esportes. Miller (2017), expõem que nos Estados Unidos da América é gasto mais de um bilhão de dólares por ano neste tipo de publicidade associada com atletas. Segundo o autor, a audiência irá comprar esses produtos associados às estrelas do esporte como uma maneira de se "aproximarem" de seus atletas favoritos.

Miller (2017) elucida que os homens consomem mais a mídia esportiva e são mais animados com ela do que as mulheres, assim como, a grande maioria das propagandas e do *marketing* é realizado historicamente para atingir o público masculino. O autor argumenta que o número de mulheres que estão sendo espectadoras esportivas vem crescendo e o número de espectadores homens nos Estados Unidos está parcialmente em declínio. Nesse sentido, estão sendo criadas estratégias de marketing e propaganda para atingir o público feminino, visto a crescente no número de espectadoras mulheres.

De acordo com Miller (2017), a natação é vista socialmente como um esporte masculino, ele destaca que uma emissora instruiu os operadores de câmeras nos jogos olímpicos de 1976 a gravarem, captarem imagens dos nadadores em linhas retas para passar uma visão da força, segurança, vitalidade e masculinidades dos nadadores. Por não ser um







esporte de contato, utilizaram dessa estratégia como uma maneira de masculinizar esse esporte, fazendo que os atletas sejam vistos com características tidas como masculinas. Deste modo, o fato de o atleta ser independente na sua prática esportiva, como por exemplo, a modalidade de natação, passa a transmitir a ideia que as modalidades esportivas individuais são estigmatizadas como uma característica masculina.

No texto intitulado de "*The Postqualitative Turn in Physical Cultural Studies*", o autor John Ray (2019), tem o objetivo de explorar as relações do material-discursivo que gera e atravessa as supostas normativas sobre gênero, esporte e culturas físicas. De modo, a se apropriar da autoetnografia como metodologia na produção deste artigo e como Ray (2019) cita, a etnografia vem sendo utilizada para explorar os diversos campos esportivos, revelando as maneiras pelas quais as normas de gênero podem transgredir nos esportes.

John Ray (2019), fez este artigo analisando *Australian Football League (AFL)*, no qual, os programas e mídia promovem as versões do jogo, sempre voltada para o público masculino, o autor cita que a equipe de comentaristas de televisão e de rádio são compostas exclusivamente por homens, grande parte por ex-jogadores. De acordo com John Ray (2019), a cultura que parece inerente ao esporte, apresenta discursos e ações que são sustentadas e reproduzidas inúmeras vezes como domínio masculino. Segundo John Ray (2019), são vários discursos que estão atrelados com a masculinidade, no artigo, se apresenta a simbologia da camisa do time, o fato de vestir a camisa do time, em que o atleta tem que "provar" com suas ações no jogo. Neste contexto, para mostrar que merece vestir a camisa do clube e fazer parte da equipe, muitas vezes utiliza-se de ações consideradas masculinas, como, por exemplo: ser agressivo, tolerar dor, etc.

Conforme explica John Ray (2019), a linguagem utilizada entre os atletas também remete posicionamentos voltados para o masculino, no qual é cobrado que o homem exerça sua masculinidade, sendo forte, duro, bruto, e que aguente a dor e sofrimento do jogo. A experiência dele demonstra que as relações não são fixas e que estão em constante mudança, assim, ele também coloca a masculinidade como passível de sofrer alterações. Neste artigo, não precisamos ficar dizendo que os esportes de contato são maneiras de o homem expressar a sua masculinidade.

No texto intitulado de "*Bourdieu, Gender Reflexivity, and Physical Culture: A Case of Masculinities in the Snowboarding Field*", Holly Thorpe (2010), sugere que a leitura feminista do esquema conceitual original de Bourdieu pode contribuir para multiplicidade, dinamismo e





fluidez das masculinidades, nas relações de gênero no esporte contemporâneo e nas culturas físicas. A autora neste artigo faz um caso de estudo de homens e masculinidades, isso dentro da cultura do *snowboarding*, no qual, ela categoriza quatro grupos diferentes de identificação de masculinidades que ela observou.

De acordo com Holly Thorpe (2010), o *snowboarding* é visto pelo público de maneira tradicional como uma atividade voltada para pessoas novas, brancas e geralmente homens, sendo um espaço possível para observar variadas maneiras e identidades de masculinidade. Holly Thorpe (2010), descreve quatro tipos de masculinidades que podem ser identificadas, primeiro, os garotos adolescentes mais novos, segundo o grupo que ela coloca os homens novos, terceiro, o grupo dos homens de verdade (que já são adultos) e por último homens mais velhos de 30 anos ou mais. Segundo a autora Holly Thorpe (2010), as maneiras de masculinidades são diferentes entre os quatro grupos categorizados e bem dinâmicos.

Holly Thorpe (2010), indaga que o *snowboarding* não é o único espaço de criação de identidade masculina, embora a masculinidade seja fluida, adquirida e negociada em diversos espaços e ambientes, a cultura presente no *snowboarding* não se encontra fixa, mas sim, constantemente contestada por aqueles que estão inseridos nela. Conforme Holly Thorpe (2010), as masculinidades sofrem influência segundo o espaço, o tempo e o contexto, na qual está sendo formada, assim é no *snowboarding*, onde as experiências dos homens são diferentes conforme a posição que ele ocupa, considerando o conhecimento que ele possui deste esporte. Com o estudo de caso realizado, Thorpe (2010) observa que a identidade dos homens foi moldada a partir do crescimento e envelhecimento deles, passando por novos estágios da vida.

No artigo "*No Pain Is Sane After All: A Foucauldian Analysis of Masculinities and Men's Experiences in Rugby*", o autor Pringle e a autora Markula (2005) utilizaram a teorização foucaultiana para explorar as masculinidades com as experiências de dor, medo e prazer dos homens no *rugby*. Neste sentido, realizaram uma entrevista com 14 homens da Nova Zelândia, que possuem variadas experiências com o *rugby*. Com os dados coletados dessas entrevistas, Pringle e Markula (2005), tiveram como resultado, que por mais que o *rugby* seja um espaço para a negociação das masculinidades, essas negociações não são simplesmente a produção ou reprodução de uma masculinidade hegemônica.

Segundo Pringle e Markula (2005), nas entrevistas que eles realizaram, houve relatos dos homens dizendo que a participação na cultura do *rugby*, promoveu a crença de





que os homens devem ser duros, não podem expressar muitas emoções, devem tolerar a dor, ser competitivo e em alguns casos agressivos também. A cultura dos esportes de contato estimula que os homens acabem se distanciando de práticas vistas como femininas e fazendo com que eles busquem valores como ser durão, competitivo, tolerante a dor e exerça dominância física. Apesar disso tudo, de acordo com Pringle e Markula (2005), os resultados obtidos na pesquisa realizada, apoiam que o esporte não é diretamente responsável por produzir concepções de masculinidade dominante, mas que é um campo complexo e contraditório na produção da masculinidade.

Ao longo desse tópico foi abordada as discussões sobre masculinidades no contexto esportivo, sendo foi possível observar que as masculinidades em cenário esportivo estão sujeitas a mudanças e resistências. Deste modo, por mais que o esporte seja um espaço com predomínio masculino, é um campo do qual as masculinidades podem ser negociadas pelos homens. Por fim, este estudo apresenta a maneira em que as masculinidades estão presentes nos Estudos Culturais Físicos, buscando a possibilidade desta investigação poder gerar novas investigações utilizando-se dos ECF para pesquisar as masculinidades em contexto nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo mapear os estudos de masculinidades a partir das relações entre Estudos Culturais Físicos e Feminismo, por meio das leituras entre corpo, cultura física e poder, de modo a produzir reflexões que possam subsidiar pesquisas na educação física brasileira. Para tanto, foi utilizada a metodologia de cunho qualitativo e bibliográfico para acompanhar o debate sobre as relações entre Estudos Culturais Físicos e Feminismo, a partir do recorte da masculinidade.

Constatou-se que nos textos utilizados ao longo deste trabalho o conceito de masculinidade ainda é visto e experienciado, de maneira que o homem tenha que apresentar características que demonstra que ele é forte, racional, independente, que consegue tolerar dor e outras características afins. Na imersão dos textos utilizados nesta investigação, foi possível notar semelhança entre os autores e autoras na apresentação e debate sobre o tema de masculinidades, no contexto dos Estudos Culturais Físicos.

Com este trabalho foi possível compreender que o campo do esporte e da educação física é um espaço em que a masculinidade apresenta privilégios, como em outras





esferas sociais, o campo esportivo exibe um espaço que se pode observar em diferentes lentes a masculinidade de forma mais presente. Por fim, a partir desta investigação conclui-se que o debate da masculinidade no esporte pode contribuir com diversas reflexões no modo que os homens participam e experienciam a educação física no contexto brasileiro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Eric. Masculinities and sexualities in sport and physical cultures: three decades of evolving research. **Journal of homosexuality**, v. 58, n. 5, p. 565-578, 2011.

ANDREWS, David L. Kinesiology's inconvenient truth: the physical cultural studies imperative. **Quest**, v. 60, n. 1, p. 45-62, 2008.

ANDREWS, David L.; SILK, Michael. Physical cultural studies on sport. In: SILK, Michael; ANDREWS, David; THORPE, Holly. **Routledge handbook of the sociology of sport**. London, England: Routledge, 2015.

COFFEY, Julia. Aestheticized bodies. In: SILK, Michael L.; ANDREWS, David L.; THORPE, Holly (Ed.). **Routledge handbook of physical cultural studies**. London: Routledge, 2017. p. 218-227.

CONNELL, Robert William; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.) **The sage handbook of qualitative research**. 5. ed. London, England: Sage, 2017.

EVERS, Clifton; GERMON, Jennifer. Gendered bodies. In: SILK, Michael L.; ANDREWS, David L.; THORPE, Holly (Eds.). **Routledge handbook of physical cultural studies**. London, England: Routledge, 2017.

GARDINER, Judith Kegan. Men, masculinities, and feminist theory. In: CONNELL, Robert W.; HEARN, Jeff; KIMMEL, Michael S. (Eds.). **Handbook of studies on men & masculinities**. London, England: Sage Publications, 2005.

LARA, Larissa Michelle; RICH, Emma. Os estudos de cultura física na Universidade de Bath-Reino Unido: dimensões de uma abordagem muito além da fisicalidade. **Movimento**, v. 23, n. 4., p. 1311-1324, 2017.

MILLER, Toby. Spectacular and eroticized bodies. In: SILK, Michael L.; ANDREWS, David L.; THORPE, Holly (Eds.). **Routledge handbook of physical cultural studies**. London, England: Routledge, 2017.





THEBERGE, Nancy. A critique of critiques: Radical and feminist writings on sport. **Social forces**, n. 60, p. 341-353, 1981.

PRINGLE, Richard. On the development of sport and masculinities research: feminism as a discourse of inspiration and theoretical legitimation. In: MANSFIELD, Louise and collaborators (Eds.). **The palgrave handbook of feminism and sport, leisure and physical education**. London, England: Palgrave MacMillan, 2017.

PRINGLE, Richard; MARKULA, Pirkko. No pain is sane after all: a foucauldian analysis of masculinities and men's rugby experiences of fear, pain, and pleasure. **Sociology of sport journal**, v. 22, n. 4, p. 472-497, 2005.

RAY, John. The postqualitative turn in physical cultural studies. **Leisure sciences**, v. 41, n. 1-2, p. 91-107, 2019.

RINGROSE, Jessica; HARVEY, Laura. Digital mediation, connectivity, and networked teens. In: SILK, Michael L.; ANDREWS, David L.; THORPE, Holly (Eds.). **Routledge handbook of physical cultural studies**. London, England: Routledge, 2017.

ROWE, David. Mediated and commodified bodies. In: SILK, Michael L.; ANDREWS, David L.; THORPE, Holly (Eds.). **Routledge handbook of physical cultural studies**. London, England: Routledge, 2017.

SILK, Michael L.; ANDREWS, David L. Toward a Physical Cultural Studies. **Sociology of sport journal**, v. 28, n.1, p. 4-35, 2011.

SILK, Michael L.; ANDREWS, David L.; THORPE, Holly (Eds.). **Routledge handbook of physical cultural studies**. London: Routledge, 2017.

SILK, Michael L.; ANDREWS, David L.; THORPE, Holly. Introduction. In: SILK, Michael L.; ANDREWS, David L.; THORPE, Holly (Eds.). **Routledge handbook of physical cultural studies**. London: Routledge, 2017.

THORPE, Holly. Bourdieu, gender reflexivity, and physical culture: a case of masculinities in the snowboarding field. **Journal Of sport and social issues**, v. 34, n. 2, p. 176-214, 2010.

THORPE, Holly; MARFELL, Amy. Feminism and the physical cultural studies assemblage: revisiting debates and imagining new directions. **Leisure sciences**, v. 41, n. 1-2, p.17-35, 2019.

#### **Dados do primeiro autor:**

Email: vkaue999@gmail.com

Endereço: Rua das Hortênsias, s/n, Anchieta, Barra do Garças, MT, CEP: 78601624, Brasil.

Recebido em: 18/02/2023

Aprovado em: 23/05/2023

#### **Como citar este artigo:**





PEREIRA FILHO, Vitor Kauê Santos; IRBER, Eduarda Carolina; MARANI, Vitor Hugo. Corpo, masculinidades e cultura física: mapeamento inicial de pesquisas nos estudos culturais físicos (*physical cultural studies*). **Corpoconsciência**, v. 27, e15076, p. 1-18, 2023.

**Apoio:**

\*O presente trabalho contou com o apoio financeiro do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Mato Grosso/PIBIC, convênio UFMT, no período de novembro de 2021 a agosto de 2022.





## **AS DIMENSÕES DE CONHECIMENTO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**THE KNOWLEDGE DIMENSIONS IN THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE: REFLECTIONS FOR SCHOOL PHYSICAL EDUCATION**

**LAS DIMENSIONES DEL CONOCIMIENTO EN LA BASE DEL CURRÍCULO COMÚN NACIONAL: REFLEXIONES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR**


**Alison Nascimento Farias**


<https://orcid.org/0000-0002-2249-2371> 

<http://lattes.cnpq.br/8406110672797149> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Limoeiro do Norte, CE – Brasil)  
alison.farias@ifce.edu.br


**Raphaell Moreira Martins**


<https://orcid.org/0000-0001-6988-7795> 

<http://lattes.cnpq.br/7893644875444364> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Baturité, CE – Brasil)  
raphaell.martins@ifce.edu.br

**Fernanda Moreto Impolcetto**

<https://orcid.org/0000-0003-0463-0125> 

<https://lattes.cnpq.br/8235194832537824> 

Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP – Brasil)  
fernanda.moreto@unesp.br

### **Resumo**

O propósito deste ensaio é refletir sobre as oito dimensões de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando possibilidades para serem inseridas nas aulas de Educação Física escolar. Assim sendo, propomos como objetivo conceituar e exemplificar propostas de utilização das dimensões de conhecimento da BNCC do Ensino Fundamental em aulas de Educação Física escolar. Entendemos que as dimensões de conhecimento são um aspecto inovador, pois podem proporcionar um maior entendimento das práticas corporais no contexto que estão inseridas, indo além do “saber fazer”. Portanto, torna-se importante que novas pesquisas sobre essa temática sejam desenvolvidas a fim de difundir esse conhecimento para outros docentes da área, visando divulgar possibilidades de implementação das dimensões de conhecimento em aulas de Educação Física escolar. Concluímos que o estudo contribui para um melhor aprofundamento das dimensões de conhecimento da BNCC, visto que o referido documento não o fez, servindo, portanto, como apoio para que os docentes possam ter maior compreensão no entendimento dessas dimensões, a fim de facilitar o planejamento de suas aulas.

**Palavras-chave:** BNCC; Dimensões de Conhecimento; Educação Física Escolar; Cultura Corporal. Sistematização dos Saberes.

### **Abstract**

The purpose of this article is to reflect on the eight dimensions of knowledge of the National Common Curricular Base (BNCC), presenting possibilities to be inserted in Physical Education classes at School. Therefore, we propose as an objective to conceptualize and exemplify proposals for using the BNCC knowledge dimensions of Fundamental Education in Physical Education classes at School classes. We understand that the dimensions of knowledge are an



innovative aspect, as they can provide a greater understanding of bodily practices in the context in which they are inserted, going beyond “knowing how to do”. Therefore, it is important that new research on this topic be developed in order to disseminate this knowledge to other professors in the area, in order to disseminate possibilities for implementing the dimensions of knowledge in Physical Education classes at School classes. We conclude that the study contributes to a better deepening of the dimensions of knowledge of the BNCC, since the aforementioned document did not, serving, therefore, as support so that teachers can have a greater understanding in understanding these dimensions, in order to facilitate planning of your classes.

**Keywords:** BNCC; Knowledge Dimensions; School Physical Education; Body Culture. Systematization of Knowledge.

### Resumen

El propósito de este artículo es reflexionar sobre las ocho dimensiones del conocimiento de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), que presentan posibilidades para insertarse en las clases de Educación Física en la Escuela. Por lo tanto, nos proponemos como objetivo conceptualizar y ejemplificar propuestas de uso de las dimensiones de conocimiento de la BNCC de la Educación Fundamental en las clases de Educación Física en la Escuela. Entendemos que las dimensiones del conocimiento son un aspecto innovador, ya que pueden proporcionar una mayor comprensión de las prácticas corporales en el contexto en el que se insertan, yendo más allá del “saber hacer”. Por lo tanto, es importante que se desarrollen nuevas investigaciones sobre este tema con el fin de difundir este conocimiento a otros profesores del área, con el fin de difundir posibilidades de implementación de las dimensiones del conocimiento en las clases de Educación Física en la Escuela. Concluimos que el estudio contribuye para una mejor profundización de las dimensiones del conocimiento de la BNCC, ya que el referido documento no lo hizo, sirviendo, por lo tanto, de apoyo para que los profesores puedan tener mayor comprensión en la comprensión de estas dimensiones, con el fin de facilitar la planificación de sus clases.

**Palabras clave:** BNCC; Dimensiones del Conocimiento; Educación Física Escolar; Cultura Corporal. Sistematización del Conocimiento.

## INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento organizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Destinado para os diferentes níveis de ensino, na sua primeira versão, foi determinado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. O referido documento foi aprovado e publicado em dezembro de 2017 e foi utilizado como referência para a elaboração dos currículos regionais das diferentes secretarias (BIZZOCCHI; OLIVEIRA, 2021).

A BNCC (BRASIL, 2018) gerou divergências e convergências na ótica de diversos pesquisadores da área da Educação Física acerca do entendimento de se ter um documento como balizador para todo o território brasileiro. No que se refere às críticas ao componente curricular Educação Física, as mais relevantes foram acerca de pontos relacionados à pedagogia por competência, uso do termo “habilidades”, pouco aprofundamento da Educação Física na área de linguagens, aparente má distribuição das unidades temáticas e discordâncias sobre os critérios de organização interna de determinados objetos de conhecimento, dentre outros (BETTI, 2018; NEIRA, 2018).







Entendemos que as críticas são relevantes e fundamentais para a devida apreciação do documento, ainda mais vindas de diversos pesquisadores que têm expressiva produção acadêmica na Educação Física escolar. Contudo, pensamos a BNCC como um ponto de partida que vem para ampliar os diálogos sobre tentar minimizar uma problemática antiga, a “bagunça interna” (falta de um programa mínimo de conteúdos e de objetivos definidos para cada série/ano escolar, resultando em uma verdadeira desorganização e falta de hierarquia de complexidade dos conteúdos), apontada por Kunz (1994), que contribui para termos uma organização referente aos conteúdos que devem ser ensinados na escola ao longo da Educação Básica. Ademais, consideramos que a função da BNCC é indicar as competências e habilidades que, por direito, todos os alunos devem adquirir na escola, dentro de cada componente curricular na Educação Básica (IMPOLCETTO; MOREIRA, 2023). As secretarias de cada estabelecimento de ensino, por meio do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), têm total autonomia para decidir como tais competências e habilidades serão garantidas/desenvolvidas.

É preciso, todavia, termos o devido cuidado para não conceber o documento da BNCC como um receituário, como nos alerta Betti (2018, p. 52): “a BNCC não é um currículo, mas temo que será lida ‘como se’ fosse um currículo em sua acepção mais pobre: uma listagem de conteúdos”. O autor afirma que o referido documento necessita de “interlocutores críticos” de maneira a potencializar seus aspectos positivos e minimizar os defeitos.

Concordamos com Kunz e colaboradores (2020) ao mencionarem que o documento pode facilitar o planejamento dos docentes de Educação Física nas escolas brasileiras e oferecer possibilidades para que os estudantes tenham acesso às diferentes manifestações culturais. Esses mesmos autores relatam que com isso não significa que a BNCC trará a solução para a educação brasileira, uma vez que existem diversos fatores estruturais a serem considerados.

Por outro lado, Betti (2018) considera que o documento da BNCC na Educação Física tem um ponto inovador que são as “dimensões de conhecimento”. Corroboramos a ideia deste autor, pois entendemos que as dimensões proporcionarão um maior entendimento das práticas corporais no contexto que estão inseridas, representando assim um avanço para esse componente curricular.

A BNCC, ao indicar as dimensões de conhecimento, orienta uma nova possibilidade de classificar os saberes em que as expectativas de aprendizagem não são mais sistematizadas em apenas três dimensões dos conteúdos como era tratado nos Parâmetros Curriculares





Nacionais (PCNs) (VIDOTTI; RAMOS, 2023), mas sim em oito. Isso exigirá discussões, formações continuadas e pesquisas que evidenciem o entendimento de cada dimensão na intervenção pedagógica em Educação Física.

Nacionalmente, os órgãos de educação têm organizado atividades de desenvolvimento profissional de curto prazo para preparar os professores para o uso da BNCC. Outras ações têm surgido para divulgação e implementação do documento nos últimos anos, como o programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Além disso, o plano Nacional do livro Didático (PNLD), que adota a BNCC como referência em seus editais. A inserção da Educação Física ocorreu pela primeira vez no ano de 2019. Importante ressaltar que os livros de Educação Física foram elaborados com base nas oito dimensões de conhecimento.

Entretanto, ainda percebemos, no que se refere às oito dimensões de conhecimento, uma carência das discussões acerca de uma melhor elucidação e possibilidade de utilização no contexto real de uma aula de Educação Física escolar. Vidotti e Ramos (2023) salientam que as dimensões de conhecimento poderão ocasionar uma mudança significativa na prática pedagógica dos docentes e na construção dos currículos escolares, sendo, portanto, um tema que merece discussão. Outra situação que é bastante relatada por professores de Educação Física, que atuam em escolas, é o fato de o referido documento apresentar um texto muito sucinto sobre as dimensões, resultando, portanto, em uma dificuldade de compreender a definição de cada uma delas, ocasionando uma insegurança dos profissionais em discernir como implementá-las em suas aulas.

A partir destas premissas, este ensaio intenta refletir sobre as oito dimensões de conhecimento, sugeridas pela BNCC, como possibilidade para serem inseridas nas aulas de Educação Física escolar, tendo como objetivo apresentar uma conceituação e exemplificação de possibilidades de utilização das dimensões de conhecimento apresentadas na BNCC em aulas de Educação Física escolar. Não pretendemos esgotar o assunto, mas expor algumas reflexões que possam auxiliar os docentes de Educação Física em seus planejamentos de ensino.

## **FIXANDO RESSALVAS E PONDERAÇÕES**

Compartilhar proposições pedagógicas pode ser entendido por duas vertentes. De um lado, acreditamos ser negado o potencial criativo e formativo dos professores de Educação





Física, como também ignorada as condições objetivas de trabalho, a relação com o saber que os estudantes vêm estabelecendo nas escolas. Mas, por outro lado, apresentar orientações que inspirem os docentes é uma forma de contribuir com as demandas efetivas do campo profissional que muitas vezes o debate teórico não consegue alcançar (MARTINS; MOURA, 2019).

Frisamos que na prática docente não há como dividir os conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfase em determinadas dimensões (DARIDO, 2007). Cabe ressaltar que com as dimensões da BNCC isso também ocorre, por isso, nas aulas de Educação Física, as dimensões de conhecimento se inter cruzam a todo momento.

Cabe pontuar que as dimensões de conhecimento não podem ser elementos exclusivos da organização do trabalho pedagógico, ou que fiquem contidos apenas em livros didáticos, matrizes curriculares e provas de concursos públicos para provimento de cargos do magistério e planos de aula. Os alunos precisam tomar posse de quais dimensões de conhecimentos as situações de aprendizagem que estão vivenciando nas aulas de Educação Física expressam. Dessa forma, não basta o professor elaborar situações de aprendizagem que envolvam duas ou mais dimensões de conhecimento, essa apropriação deve ser concretizada pelos discentes também.

Diante disso, optamos em seguir a seguinte estratégia: 1- compartilhar a definição da dimensão proposta pela BNCC; 2- ampliar a contextualização destas dimensões; 3 - apresentar situações de ensino que materializam a atuação destas dimensões. Organizamos algumas dimensões de forma combinada para produzir uma problematização mais próxima do que sugerimos anteriormente, sobre a indissociabilidade entre as dimensões de conhecimento no ato de pensar o ensino da Educação Física escolar.

## **EXPERIMENTAÇÃO E FRUIÇÃO**

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 178) a dimensão Experimentação é caracterizada pela vivência “das práticas corporais e pelo envolvimento corporal. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados”. Além do aspecto imprescindível do acesso à experiência, torna-se importante que, durante as vivências corporais, o discente tenha uma experiência positiva e não desagradável de modo que o leve a rejeitar a participação nas situações e ensino.





Cabe mencionar que a Experimentação não é apenas uma vivência sem finalidade como por exemplo a simples realização de jogos, a reprodução de meros fundamentos esportivos, cópia e aplicação de uma atividade de um livro/internet ou brincadeiras sem propósito de ensino. Nesse tipo de aula os discentes apenas reproduzem movimentos sem contextualização e não se apropriam da aprendizagem da cultura corporal. Referente à formação do docente, percebemos que as atividades mencionadas não necessitariam de uma formação acadêmica consistente, pois qualquer outra pessoa (com ou sem formação universitária) poderia aplicar essas atividades. Cabe frisarmos ainda que não estamos “condenando” a consulta de materiais pedagógicos, mas defendemos que estes devem ser utilizados com criticidade e adaptação à realidade do docente.

Betti (1994) menciona que o docente de Educação Física não poderá apenas realizar um discurso sobre a cultura corporal, portanto, deverá estar inserida em sua prática pedagógica. González e Fensterseifer (2010) também fazem essa ressalva ao argumentarem que o componente curricular Educação Física se concretiza na experiência, contudo as experiências corporais não podem ser uma mera repetição de movimentos a serem conhecidos. A dimensão Experimentação deverá estar alicerçada em objetivos claros de aprendizagem.

Para o presente estudo, e para facilitar o planejamento de ensino dos docentes que atuam na Educação Física escolar, pensamos na dimensão Experimentação juntamente com a Fruição, já que esta se concretiza ao desfrutar dos saberes atrelados às experiências (DARIDO et al., 2018). A Fruição “implica na apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos” (BRASIL, 2018, p. 178). De acordo com Guimarães e colaboradores (2017) a BNCC reforça o que já estabeleciam os PCNs na disciplina de Artes, indicando que não seria possível fruir se o que for feito ou apreciado pelo sujeito, não tiver sentido sobre o contexto sociocultural.

A dimensão da Fruição se concretiza de forma mais efetiva por meio da Experimentação das vivências corporais. Como exemplo de materialização dessas dimensões, utilizamos como situação de ensino a proposta sugerida por Guimarães e colaboradores (2017) por meio da habilidade “Experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas” (BRASIL, 2018).





O professor pode iniciar a aula com as rodas cantadas partindo do contexto comunitário, contemplando músicas que os alunos já conheçam, trazendo vivências anteriores. Com o aluno por inteiro, respeitando seus valores, suas crenças, promovendo sua participação física, emocional, estética, intelectual, ele poderá desfrutar desta prática e fruir a partir da sua participação ou apreciação. O professor poderá selecionar pequenos grupos na turma e incentivá-los a escolher músicas presentes em seu cotidiano criando movimentos em rodas, enquanto um grupo estiver apresentando para os colegas, imediatamente os outros grupos, ao observarem, por meio da apreciação estética, poderão também fruir ao apreciá-los atuando (GUIMARÃES et al. 2017, p. 1).

De acordo com o exemplo citado, percebemos que tanto a Experimentação como a Fruição são contempladas nas situações de aprendizagem. Existe uma intencionalidade pedagógica e o discente é o sujeito participante da aprendizagem, condição que favorece que este experimente, desfrute e aprecie esteticamente da vivência corporal, gerindo suas emoções consigo e com os outros por meio do diálogo.

## **USO E APROPRIAÇÃO**

Refere-se “ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal” (BRASIL, 2018, p. 178). Essa dimensão tem como foco também o saber-fazer, no entanto a principal diferença é o fato dos aprendentes desenvolverem a competência necessária para o seu envolvimento com as práticas corporais no lazer ou para a saúde. E isso não somente durante as aulas, mas também fora delas (BRASIL, 2018).

A principal diferença da Experimentação para o Uso e Apropriação é que a primeira demanda um menor tempo escolar para serem efetivadas, enquanto na segunda requer um período mais prolongando em que as expectativas de aprendizagem devem associar-se ao uso e apropriação (VIDOTTI, 2020).

Por isso é fundamental que o professor desenvolva uma unidade didática para que o educando possa ter condições de se aprofundar no conhecimento e ter autonomia na apropriação dos movimentos para que possa usufruir durante as aulas e fora delas. Além disso, uma estratégia viável é identificar alguma prática corporal que tenha relação com a cultura da cidade, pois favorecerá um significado maior para o discente, além de possibilitar oportunidades de prática para os alunos que ainda não vivenciaram tal prática corporal,





especialmente para aqueles que não experimentam por terem vergonha ou não possuírem uma proficiência mínima para usufruir no contexto recreativo da sua comunidade.

Como exemplo de uma situação de ensino adaptamos um objetivo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que foi escrito por Darido e colaboradores (2018), tendo como objetivo vivenciar e apropriar-se dos elementos básicos e acrobacias da ginástica artística.

O professor pode iniciar fazendo um breve diagnóstico acerca do conhecimento dos discentes sobre a ginástica artística, bem como suas experiências, curiosidades, temores e se eles já realizaram algum movimento da ginástica na hora do intervalo da escola (recreio) ou na própria comunidade. Em seguida, o docente pode organizar pequenos grupos de modo que os estudantes vivenciem diversos circuitos com estações e movimentos básicos da ginástica artística, tais como rolamentos, parada de mãos, salto grupado, piruetas e giros.

Em seguida, a partir dos movimentos aprendidos na vivência anterior, o professor pode solicitar que os estudantes elaborem uma nova sequência de movimentos da ginástica artística em diferentes estações formados por grupos de quatro ou cinco alunos (dependendo do tamanho da turma). Pode-se inclusive aumentar o nível de dificuldade das atividades, de maneira que os alunos possam explorar um grau de competência corporal mais elevado.

Ao final, pode-se realizar uma roda de conversa sobre a vivência e dialogar sobre os movimentos aprendidos, as principais dificuldades e a experiência de criação de movimentos da ginástica por eles. Além disso, o professor pode desafiar os alunos a realizarem alguns movimentos (que foram aprendidos em aula) nos espaços de lazer na comunidade ou na própria escola. No início da próxima aula, o docente pode iniciar com o relato dos estudantes sobre essa experiência no contexto recreativo e de lazer.

Essa aula deverá compor uma unidade didática para melhor aprofundamento dos conteúdos, de tal modo que o estudante possa alcançar um nível de proficiência para realizar a prática corporal fora do ambiente escolar, sem a presença de um professor.

Percebemos que com essa ação os educandos não vão somente experimentar, mas exercer a sua autonomia referente à sua competência no saber-fazer e como oportunidade de levar esse conhecimento para a vida como possibilidade de lazer e saúde.

## **ANÁLISE E COMPREENSÃO**





Darido e colaboradores (2018) afirmam que as dimensões Análise e Compreensão estão relacionadas aos saberes conceituais, porém a primeira está diretamente ligada às características intrínsecas, isto é, à lógica interna, já a segunda contempla a lógica externa, ou seja, à interpretação dessas práticas no contexto sociocultural.

A Análise “refere-se aos conceitos necessários para entender as características e funcionamento das práticas corporais (saber sobre)” (BRASIL, 2018, p. 178). Por sua vez a Compreensão, está relacionada “ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo” (BRASIL, 2018, p. 178).

Para elucidar ambas as dimensões de conhecimento na Educação Física escolar, trazemos como exemplo uma situação de ensino a partir da unidade temática Esporte. Na primeira dimensão (Análise) o docente pode pensar como objetivo conhecer a classificação dos Esportes proposta por González (2004), bem como, se apropriar do conceito de lógica interna (FARIAS et al. 2023). No primeiro momento, pode-se realizar um levantamento prévio sobre essa temática, os educandos terão que pensar uma classificação a partir do mapa dos esportes olímpicos, elencando critérios para essa escolha. Isso pode ser realizado em duplas ou pequenos grupos. Ao final dessa atividade os estudantes terão que apresentar sua classificação e justificar os critérios escolhidos.

Após esse momento de diagnóstico, o docente poderá, por meio de *power point* (ou outro recurso), apresentar a classificação dos esportes de González (2004) evidenciando o conceito de lógica interna. É importante apresentar a diferença entre os esportes SEM e COM interação entre adversários, de maneira que os estudantes compreendam os princípios que permitem dividir a primeira categoria (SEM) em três tipos de modalidades (por exemplo, o remo, a bocha e o levantamento de peso), e a segunda (COM) em quatro tipos de modalidades (por exemplo: o boxe, o rúgbi e o futsal).

Ademais, o docente pode utilizar de recursos como o vídeo ou imagens para que os estudantes possam fazer relações entre as diversas modalidades esportivas. Como sugestão para as próximas aulas, o docente poderia propor uma sequência de unidade didática com cada categoria (esportes SEM e COM interação) e com vivências corporais para que o conhecimento tenha mais significado para os educandos.

Cabe esclarecer que na BNCC (BRASIL, 2018) apenas a proposta de classificação dos esportes teve como base critérios baseados na Praxiologia Motriz (PARLEBAS, 2001),





apesar dos mesmos poderem ser utilizados para qualquer prática corporal. Ressaltamos, portanto, que a BNCC adotou modelos distintos para o aprofundamento de cada Unidade Temática. O documento delineou claramente algumas classificações, ou seja, as classificações dos Objetos de Conhecimento pela lógica interna da própria Prática Corporal, pela lógica ambiental, e/ou por uma lógica social (MARTINS; FERREIRA; MOURA, 2022).

Em relação à dimensão Compreensão, González e Bracht (2012) indicam diversas possibilidades, entre elas podemos citar uma sugestão tendo como exemplo o basquetebol mencionado por esses autores. Como discussão sobre a mudança de regras da referida modalidade ao longo do tempo, e o fato do esporte estar interligado à ideia do espetáculo e, portanto, cada vez se adequando às necessidades desse forte agente social, os estudantes podem refletir sobre as mudanças de regras a partir das diversas influências.

González e Bracht (2012) indicam que seria interessante apresentar as últimas mudanças do basquetebol para provocar a discussão. Os discentes realizariam uma tarefa de casa em que o foco seria uma pesquisa e reflexão sobre “Por que mudam as regras dos esportes?”. Para isso, os autores apresentam a sugestão de um texto com uma pequena síntese sobre o histórico das regras da modalidade. Logo após a leitura é apresentado um quadro com os principais motivos pelos quais as regras mudaram, ou seja, as regras atuais, observando como eram e o motivo dessas mudanças. Os alunos deveriam elaborar uma explicação para as últimas três regras.

Para a aula seguinte, González e Bracht (2012, p. 119) sugerem a seguinte dinâmica:

Em nosso papel de mediador, nesse momento inicial, tratamos de apontar hipóteses e perguntas, sistematizar ideias, salientar insights que apareçam na aula, para os alunos continuarem pensando. Perguntas como: será que as mudanças têm por trás apenas motivações técnicas? Ou seja, buscar um maior equilíbrio entre o ataque e a defesa ou mesmo diminuir lesões dos jogadores, por exemplo? No caso do basquetebol, por que será que as mudanças caminham em direção à forma como a modalidade é jogada na liga americana de basquetebol (NBA)? Será que a mídia e os patrocinadores têm algo a ver com isso? Quais serão os motivos que levam as regras de outros esportes a mudar? Quais os interesses? Será que a mídia e os patrocinadores têm algo a ver com isso?

Nesse exemplo de situação de ensino, os discentes são desafiados a pensar a mudança de regras para além dos aspectos da dinâmica interna do jogo, refletindo também sobre as questões socioculturais que permeiam os esportes. Como sugestão para as duas dimensões, o docente pode utilizar de diferentes estratégias pedagógicas, tais como debates, leituras de diferentes gêneros textuais, visualização de materiais audiovisuais, entre outras,







para potencializar o processo de ensino e aprendizagem no ensino das práticas corporais sistematizadas (DEL CONTE et al., 2018).

## REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO

Para a BNCC (BRASIL, 2018, p. 178) essa dimensão de conhecimento “refere-se aos conhecimentos originados na observação e análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal”. Logo, ela nos convida a aproveitar as experimentações das práticas corporais como ponto de partida para refletir demandas que podem ser exclusivas da situação vivenciada, como também agregadas a projeções que concedam ampliar o próprio acontecimento, articulando com fatos do cotidiano daquela prática corporal. Quando a dimensão de conhecimento reforça que precisamos refletir com intencionalidade, favorece a construção de situações de ensino que permitem reflexões sobre como compreender os objetos de conhecimento por meio de desafios que provocam o grupo a identificar saídas possíveis para resolver essas demandas.

A Reflexão sobre a ação possibilita criar “curvas” na trilha de saberes das práticas corporais. Neste sentido, seria uma oportunidade para instigar os alunos a refletirem sobre questões que emergem das experimentações e necessitam de uma análise mais rebuscada, seguindo à prática de agir, refletir, como um ato inerente da aula de Educação Física.

Para exemplificar, utilizaremos o objeto de conhecimento Esporte. A proposta é ensinar o futsal em que o problema tático seria “manter a posse de bola” (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2017). O jogo ocorre em um espaço reduzido com “travinhas” sem goleiro, com o objetivo de marcar o gol. Os participantes são divididos em 3x3 ou 4x4, mais um substituto ou técnico por equipe. Existem duas condições para o jogo acontecer: 1) não é permitido tirar a bola do portador, quando ele estiver só com o pé sobre a bola (pisando na bola); 2) não se pode conduzir a bola com mais de três toques (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2017).

Após esse momento, ocorre a conscientização tática (conversa e questionamentos aos discentes sobre “o que fazem” ou “o que deveriam fazer” durante o jogo) por meio dos seguintes questionamentos: “Qual era o objetivo do jogo?” Resposta (R): Marcar gol; “O que é necessário fazer quando se recebe a bola?” R: Olhar e perceber a situação do jogo antes de decidir o que e como fazer. “É importante observar a situação do jogo antes de tomar uma decisão e realizar uma ação? Por quê?” R: Sim. Porque as posições dos companheiros e adversários influenciam na ação; “Todos observavam antes de agir? Por quê?” R: Não.





Tomamos decisão sem ler a situação do jogo; “Vamos voltar a jogar e tentar observar melhor antes de agir?” R: Sim. Vamos tentar levantar a cabeça e olhar o jogo (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2017).

No exemplo citado, os alunos são incentivados desde o início da aula a criar estratégias para resolver problemas no jogo com pausas (conscientização tática) para refletirem sobre suas ações, contribuindo assim para tomarem novas decisões conjuntas após esse momento de reflexão em um novo jogo, estabelecendo um processo de ação, reflexão e ação.

## CONSTRUÇÃO DE VALORES

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018) essa dimensão refere-se aos saberes que são gerados em vivências e discussões na tematização das práticas corporais, com o intuito de favorecer a aprendizagem de valores e atitudes ao exercício da cidadania. Ademais, o documento frisa que essa dimensão deverá estar vinculada à intencionalidade do ensino, gerando assim uma intervenção pedagógica para esse propósito.

Percebemos que essa é uma das dimensões de conhecimento engajada com uma sociedade que valoriza a justiça social por meio das aulas de Educação Física. Na própria definição, surgem terminologias como democracia e cidadania. Por essa razão, as aulas de Educação Física podem ser uma oportunidade para melhor compreender o “eu” no mundo em uma sociedade. E se perceber no mundo não é algo fácil do ponto de vista dos valores humanos, pois nem sempre adotamos atitudes e posturas sensatas nas demandas da vida. Por isso, observamos de forma satisfatória a ideia de uma Construção de valores, por admitir o inacabamento e a vulnerabilidade humana.

Darido e colaboradores (2018) destacam que essa dimensão oportuniza a aprendizagem dos valores com ênfase na formação de um cidadão crítico. Reforçam ainda que a Construção de valores deverá proporcionar um trabalho planejado com valores e não de forma esporádica com ações pontuais.

Para exemplificar essa dimensão de conhecimento, utilizamos como situação de ensino um recorte da atividade contida no PNLD escrito por Darido e colaboradores (2018), tendo como tema jogo de golfe às cegas com o propósito de sensibilizar para a questão da deficiência visual e do direito à inclusão.





A proposta da atividade indica que os alunos devem formar duplas e um discente ficará com uma venda. Para realizar a tacada do golfe (cabos de vassoura, bolas de tênis, ou qualquer material alternativo para confeccionar o taco e a bola), o discente-guia (sem venda) deverá guiar o colega vendado, orientando-o sobre a distância aproximada da bola ao buraco. Em seguida, mudam-se os papéis, o aluno que está sem venda deve realizar a mesma vivência. Ao final da aula, o docente deverá discutir com os educandos que as pessoas com deficiência visual, ou qualquer outra, têm o mesmo direito de experimentar e aprender a prática do golfe (DARIDO et al. 2018). De acordo com esse exemplo, percebemos que a Construção de valores está sendo abordada de forma intencional no desenvolvimento da aula e não de forma esporádica.

## **PROTAGONISMO COMUNITÁRIO**

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018) essa outra dimensão refere-se aos saberes/attitudes indispensáveis aos educandos para participarem como protagonistas em decisões e condutas, a democratizar o acesso das práticas corporais para a convivência social. Além disso, estabelecer iniciativas entre a escola e a comunidade local é o objetivo, de modo a interferir no contexto com o propósito de buscar resoluções e materialização dos direitos sociais vinculado a esse universo.

Essa dimensão pode favorecer o protagonismo dos estudantes em ações na sua comunidade local, proporcionando assim a formação de um estudante crítico, autônomo e reflexivo. Cabe salientar que o componente curricular Educação Física sempre foi alvo de questionamentos sobre o real papel dessa disciplina na escola. Acreditamos que essa situação pode ser minimizada com ações integrativas entre a escola e a comunidade local.

Para demonstração, utilizamos como exemplo as práticas corporais de aventura urbanas, o skate seria o objeto de conhecimento. O professor promoveria uma pesquisa em que os estudantes deveriam realizar um grande levantamento sobre essa prática corporal em sua comunidade, especialmente sobre quem pratica skate, o local onde se vivencia, além de verificar se no bairro existe ou não infraestrutura adequada para essa prática.

Para a coleta das informações, os discentes poderiam utilizar o celular para realizar entrevistas com os praticantes de skate, filmar e registrar fotos dos locais em que se pratica essa modalidade, bem como a existência ou não de pistas de skate no bairro. Como tarefa final, os alunos seriam desafiados a produzir um podcast em duplas ou trios contendo as





entrevistas e relatos sobre a pesquisa no bairro, bem como uma proposta de ação ou encaminhamento para melhorar e democratizar o acesso à prática do skate na comunidade local. O podcast poderia ser disponibilizado em repositórios digitais da escola e divulgados para a comunidade local, com o intuito de sensibilizar a comunidade local para buscar junto aos órgãos competentes a criação de pistas de skates para o bairro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como propósito conceituar e exemplificar as dimensões de conhecimento da BNCC (BRASIL, 2018) do Ensino Fundamental na Educação Física escolar. O referido documento propõe oito dimensões que devem fazer parte no ensino das práticas corporais, a saber: Experimentação, Fruição, Análise, Compreensão; Uso e Apropriação; Reflexão sobre a ação; Construção de valores e Protagonismo comunitário.

Entendemos que as oito dimensões de conhecimento propostas no documento são um aspecto inovador, pois proporcionarão um maior entendimento das práticas corporais no contexto que estão inseridas para além do saber-fazer. Constatamos que é possível fazer interlocuções das oito dimensões da BNCC (BRASIL, 2018) com as três dimensões de conteúdos dos PCNs, todavia verificamos que aquelas podem ter um maior aprofundamento em relação a estas, pois são capazes de aproximar o ensino das práticas corporais à realidade vivida pelos estudantes. Como exemplo, estes tendem a ter autonomia no desenvolvimento do Uso e Apropriação, na Experimentação e Fruição, no Protagonismo comunitário em sua comunidade local, na Reflexão sobre a ação durante as vivências corporais e a compreensão da lógica interna (Análise) e da lógica externa (Compreensão) das práticas corporais, proporcionando assim um ensino contextualizado, crítico e com intencionalidade pedagógica.

Dessa forma, torna-se importante que novas pesquisas com essa temática sejam desenvolvidas a fim de difundir esse conhecimento para outros docentes da área, visando a democratização de possibilidades de implementação das dimensões de conhecimento em aulas de Educação Física escolar. Portanto, o estudo contribui para um melhor aprofundamento das dimensões de conhecimento da BNCC, visto que o referido documento não o fez, servindo, dessa forma, como apoio para que os docentes possam ter maior compreensão no entendimento dessas dimensões, a fim de facilitar o planejamento de suas aulas.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. Brasília, DF: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Base nacional comum curricular**: educação física. Brasília, DF: MEC, 2018.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, v. 1, n. 3, p. 1-104, 1994.

\_\_\_\_\_. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista brasileira de educação física escolar**, v. 1, n. 4, p. 156-175, 2018.

BIZZOCCHI, Carlos Eduardo; OLIVEIRA, Júlia Félix de. Pedagogia da autonomia de Paulo Freire na educação física escolar: relações e possibilidades diante da BNCC. **Caderno de educação física e esporte**, v. 19, n. 3, p. 249-255, 2021.

DEL CONTE, Denis Rodrigo e colaboradores. Dimensões do conhecimento da educação física na BNCC: análise e compreensão. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA, 10; SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 16. **Anais...** Campina Grande, PB: Realize, 2017.

DARIDO, Suraya Cristina. **Para ensinar educação física**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina e colaboradores. **Práticas corporais**: educação física 6º aos 9º anos. São Paulo: Moderna, 2018.

FARIAS, Alison Nascimento e colaboradores. Classificação dos esportes na educação física escolar: elaboração e validação de uma unidade didática no ensino médio. **Motrivivência**, v. 35, n. 66, p. 1-25, 2023.

GUIMARÃES, Denise e colaboradores. A dimensão "fruição" na BNCC de educação física: o exemplo da dança. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA, 10; SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 16. **Anais...** Campina Grande, PB: Realize, 2017.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar da EF escolar. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 10-21, 2010.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime.; DARIDO, Suraya Cristina.; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli. **Esportes de invasão**: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee. Maringá, PR: Eduem, 2017.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Educación física y deportes**, v. 71, n. 71, 2004.





GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória, ES: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, v. 27, p. 1-14, 2023.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.

KUNZ, Elenor e colaboradores. Acerca da educação física na área de linguagens na Base Nacional Comum Curricular-BNCC. **Revista brasileira de educação física escolar**, v. 3, n. 5, p. 86-99, 2020.

MARTINS, Raphaell Moreira; MOURA, Diego Luz. Diversificação de conteúdo para a educação física escolar: o ultimate frisbee como possibilidade pedagógica para o ensino dos esportes. In: COSTA, Felipe Rodrigues da; CADAVID, Marlon Andrés Amaya; CARNEIRO, Felipe Ferreira Barros (Org.). **Ultimate frisbee: organização, conhecimento e prática de ensino**. Curitiba, PR: CRV, 2019.

MARTINS, Raphaell Moreira; FERREIRA JUNIOR, José Ribamar; MOURA, Diego Luz. Análise da educação física no documento curricular referencial do Ceará. **Revista eletrônica científica ensino interdisciplinar**, v. 8, p. 115-130, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

PARLEBAS, Pierre. **Juegos, deportes y sociedad**. Léxico de praxiología motriz. Barcelona, Espanha: Paidotribo, 2001.

VIDOTTI, Pedro Henrique Carbone; RAMOS, Glauco Nunes Souto. As dimensões do conhecimento na BNCC e nos planos de ensino de professores de educação física. **Corpoconsciência**, v. 27, p. 1-16, 2023.

VIDOTTI, Pedro Henrique Carbone. **A educação física e as dimensões do conhecimento na BNCC: um estudo a partir dos planos de ensino dos professores de uma rede municipal de ensino**. 2020. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2020.

#### **Dados do primeiro autor:**

Email: [alison.farias@ifce.edu.br](mailto:alison.farias@ifce.edu.br)

Endereço: Rua Raimundo Tomás de Aquino, 2742, Cidade Alta, Limoeiro do Norte, CE, CEP: 62930-000, Brasil.

Recebido em: 26/07/2023

Aprovado em: 31/08/2023



**Como citar este artigo:**

FARIAS, Alison Nascimento; MARTINS, Raphael Moreira; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. As dimensões de conhecimento na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para a educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 27, e16028, p. 1-17, 2023.

