
CENTRO DE DESPORTOS DA UFSC

XI SEMANA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Caderno de Resumos Expandidos

KINEIN

Vol. 2, Supl. 1, maio 2010: S1 – S84



A VIVÊNCIA LÚDICA DO CIRCO NA ESCOLA

Álvaro Maurício Ribeiro*
Liana Delfino Medeiros**
Simone Goetz Malikoski**
Fábio Machado Pinto***

* Graduando do curso de Educação Física da UNB em estágio na UFSC

** Graduandos do curso de Educação Física da UFSC.

*** Professor Adjunto II da UFSC. Doutorando em Sciences de L'éducation pelo Université de Paris VIII.

1. Introdução: Pensando a proposta...

Bem como o trapezista, colocamo-nos aqui na condição de desafiados. Nesta situação, nos permitiremos à experiência das relações pedagógicas no contexto escolar, sabendo que o resultado – positivo ou não – se dará “*independentemente de todo o treino e de toda perícia*”. Embarcamos nesta aventura, considerando o caráter experimental¹ da disciplina de Estágio em Educação Física I, escolhendo um tema sobre o qual tínhamos pouco domínio em termos de prática, e certa insegurança em relação à utilização das metodologias de Educação Física.

Para tanto, escolhemos como tema para nossas intervenções as práticas corporais características do ambiente circense, contrariando uma concepção esportivizada de ensino da Educação Física que se mostrou fortemente arraigada no imaginário dos professores e alunos da escola em questão. Procuramos, através de uma proposta de intervenção e interlocução, proporcionar a vivência e a compreensão das práticas circenses como elemento constituinte de uma cultura corporal de movimento, “destacando as potencialidades expressivas e criativas, além dos aspectos lúdicos dessa prática” (DUPRAT e BORTOLETO, 2007, p. 179).

Nesse sentido, reconhecemos nas atividades circenses uma possibilidade de um *se-movimentar*² originário, um primeiro contato com o movimento que favoreça a sensibilidade, a percepção e a intuição (KUNZ, 2000). Nesta proposta buscamos propiciar às crianças um movimentar-se primário (ou primeiro), onde a riqueza da experiência poderá conduzir à compreensão de mundo pelo agir, e não à reprodução ou imitação da forma de movimentar-se, estabelecendo relações culturais sobre o movimento que contribuam para a ressignificação da cultura corporal de movimento (BETTI *et al.*, 2007). Numa abordagem fenomenológica de educação física, desejamos propiciar a experiência do movimento, onde “[...] a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida”. (LAROSSA, 2002, p.28)

A partir da expectativa de um *se-movimentar* livre de formas e técnicas pré estabelecidas, concordamos com Soares e Madureira (2005, p.77), que expressam a possibilidade criativa a partir das artes circenses:

¹ Neste contexto, o caráter experimental refere-se à experiência dos processos pedagógicos, e não à experimentação de métodos didáticos. (LAROSSA, 2002)

² Pautaremos nossa proposta no conceito do *se-movimentar* proposto por Kunz (2004), que poderá levar a criança a uma “compreensão-de-mundo-pelo-agir”.

O circo é um universo no qual o corpo colocado como centro do espetáculo, rompe com supostos limites físicos e morais, reordenando formas e hierarquias, invertendo lógicas e pensamentos, revelando os ruídos obscuros que murmuram sob os pés do artista.

Assim, consideramos relevante propiciar nas aulas de Educação Física este momento de diálogo com uma perspectiva corporal artística no sentido de colocar em evidência a criança *lúdica* (WIGGERS, 2005). Neste espaço de interlocução entre corpo, arte e brincadeira que propiciam as atividades circenses é que se constituirão nossas ações, tendo como alvo maior a experiência e a emancipação.

Portanto, pensando a emancipação como norteadora desta proposta, trataremos novamente com a concepção de Kunz (2004), que propõe que a sensibilidade, a percepção e a intuição humana desenvolvem-se de forma mais aberta e intensa quanto maior for o grau e as oportunidades de experiência com atividades constituídas por um se-movimentar espontâneo, autônomo e livre.

A escola na qual desenvolvemos a experiência pertence à Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e se localiza no centro de Florianópolis, mais precisamente na comunidade do Monte Serrat, pertencente ao Maciço do Morro da Cruz³. E tem por característica uma população predominantemente de afro-descendentes. Segundo dados obtidos através do Projeto Político Pedagógico da escola, estavam matriculados cerca de 285 alunos em dois turnos (matutino e vespertino), sendo que pela manhã havia apenas turmas de primeira a quarta série, e no período da tarde o ensino fundamental. O nível sócio-econômico dos alunos que freqüentam a instituição está situado entre classe média baixa e carente, “muitos desses alunos passam por tragédias e desajustes familiares; poucos possuem ambiente adequado para realizar as tarefas escolares” (PPP, 2007).

2. Metodologia: Preparando o palco...

Nossa intervenção aconteceu no ensino fundamental com as turmas da 3ª e 4ª séries (segundo ciclo). O planejamento de trabalhar atividades circenses, onde o objetivo era proporcionar aos alunos do II ciclo do Ensino Fundamental vivências corporais e reflexões a cerca das atividades do circo. A partir disso desenvolver atividades que envolvessem saltos, acrobacias, malabarismos e deslocamentos característicos das práticas circenses e o reconhecimento dessas práticas como elemento constituinte da cultura corporal de movimento e como possibilidade de ensino aprendizagem no ambiente escolar. Dessa forma os métodos utilizados foram às rodas de conversa no início e final das aulas, exposição de filmes e vídeos, aplicação de questionários e aulas práticas. A avaliação foi feita durante todo o processo de ensino aprendizagem, sendo que estivemos interpretando as rodas de conversas, as aulas práticas e as filmagens. Como produto final, tínhamos a intenção de construir um vídeo contendo uma apresentação de circo elaborada pela turma.

No início da intervenção, percebeu-se grande vontade das crianças em jogar prioritariamente futebol (por parte dos meninos) e pular corda (por parte das meninas). A proposta de atividades circenses foi colocada aos poucos, obtendo rejeição por parte dos alunos. Toda aula seguia o mesmo processo, onde os estagiários juntamente com o professor de educação física se dirigiam a sala para

³ Fórum do Maciço do Morro da Cruz é entendido como um movimento social, legitimado na organização de entidades e/ou associações dos morros, contando como comissões específicas nas áreas de lazer, meio ambiente, segurança, comunicação e trabalho/renda.

buscar as crianças para levar para aula de educação física. Era um momento de alegria destas por estarem saindo da sala. Chegando ao ginásio fazíamos uma roda de conversa para iniciar a atividade, a maioria das crianças não tinha paciência para conversar, queriam mesmo era jogar. Tentamos evitar o jogo de futebol e passar atividades do circo, mas estas não aceitaram muito bem a idéia, mesmo assim continuamos insistindo em nossos planejamentos, fazendo demonstrações e persistindo na participação deles.

Após algumas aulas conseguimos juntar as crianças, a partir do momento em que estas conseguiam realizar a proposta da atividade circense que para elas era desconhecida, sentiam-se orgulhosas e participavam mais. Em seguida comentamos algumas das atividades realizadas.

A aula da atividade de rolamento em dupla foi muito positiva, as crianças deveriam fazer duplas, deitada sobre o colchonete uma segurava o calcanhar da outra para praticar um rolamento, após muita insistência conseguimos juntar grande parte da turma para participar, essa atividade se perdurou por varias aulas, pois foi um movimento difícil de fazer e precisava da contribuição do colega para dar certo. Algumas crianças continuavam faltando ou saindo das aulas, caracterizando um quadro de auto-exclusão.

A atividade da montagem da pirâmide humana foi uma atividade que demorou a acontecer, pois as crianças não queriam participar, era algo que elas desconheciam e se negavam a fazer. Muitas se dispersavam desistiam da aula, outras crianças que tentavam fazer ficavam felizes quando viam o resultado da atividade que era a pirâmide se manter. Foi preciso fazer esta atividade numa sala de aula fechada para evitar que as crianças dispersassem e para diminuir os atritos entre alguns alunos que brigavam nas aulas. Mesmo assim não foi possível evitar que alguns desentendimentos entre as crianças acontecessem.

Numa das aulas realizamos uma oficina de construção de bolinhas para malabares, trouxemos todo material necessário para realizar a aula. No inicio da apresentação a monitora da disciplina de estágio faz uma demonstração de malabarismo com as bolinhas que havíamos construído em outro momento. As crianças ficaram empolgadas ao ver a apresentação e mais felizes por saber que poderiam levar o brinquedo para casa no final da aula. Quase todos sentaram conosco em forma de círculo para ouvir as explicações. No andamento da construção da bolinha percebemos que elas davam atenção especial ao encher o balão de areia e quando não conseguiam, pediam ajuda aos colegas. Ficavam contentes ao ver a bolinha pronta, embora alguns não tenham conseguido encher o suficiente. Depois de pronta as crianças brincavam com os malabares, dificilmente conseguiam sincronizar duas bolinhas sem deixar cair. Algumas crianças da turma arremessavam as bolinhas contra a parede e o chão da sala. Pedimos para que não fizessem isso, pois estragariam o brinquedo, mas continuaram arremessando ao sair da sala no final da aula.

3. CONSIDERACOES FINAIS:

Tínhamos o objetivo, no final do semestre, de construir uma apresentação com as crianças sobre o tema do circo, dessa forma finalizaríamos nossas atividades apresentando o resultado do trabalho. Entretanto, no decorrer das aulas percebemos que a apresentação não ocorreria, pois levamos muito tempo trabalhando com as mesmas atividades. A construção de materiais levou certo tempo também, sendo que na turma da 3ª série tivemos que construir os materiais duas vezes, pois os alunos os estragavam arremessando contra a parede ou ao

chão. Muitas crianças desistiam da aula, então acabávamos trabalhando com poucos e estas por sua vez faltavam muito à aula também. Tivemos dificuldade para conquistar as crianças para as atividades, muitas se negavam a fazer os movimentos da atividade que na sua maioria era dupla ou grupo. Outra dificuldade foi as formas agressivas de relacionamento que fazem parte da cultura infantil nesta escola. Brigas e xingamentos que por vezes roubam a cena da aula.

Reconhecemos a oportunidade que o estágio nos trouxe como uma importante ferramenta de formação profissional. Conhecemos a realidade do mundo escolar, o que nos espera num futuro não muito distante, como professores de Educação Física. Sabemos que fracassos ocorrem, mas estamos cientes do grande aprendizado que obtivemos junto às crianças e a escola nesse período de estágio. A influência das diversas leituras nos permitiu ver o lado docente e discente seus dilemas e contradições, que nos deixaram muitas vezes com perguntas sem respostas, que nos instigam a estudar sempre mais.

REFERÊNCIAS:

BETTI, Mauro; KUNZ, E; Araújo, Lísia G. ; Silva, Eliane, G. . Por uma didática da Possibilidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, p. 39-54, 2007.

BORTOLETO, M. A. C. A Perna de Pau circense: o mundo sob outra perspectiva. **Motriz** (Rio Claro), Rio Claro - SP, v. 9, n. 3, p. 125-134, 2003.

BORTOLETO, M. A. C; MALLETT, R. D. Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, p. 171-189, 2007.

BOSCATTO, J. D; KUNZ, E. Contribuições teóricas para uma didática comunicativa na Educação Física Escolar. **Motrivivência** (UFSC), v. 28, p. 101-114, 2009.

BOSCATTO, J. D; KUNZ, E. Didática Comunicativa: Contribuições para a legitimação pedagógica da Educação Física Escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 20, p. 183-195, 2009.

KOHAN, W. O. Apontamentos para uma (nova) filosofia e uma (também nova) educação da infância. In: **27a. Reunião Anual da ANPEd**, 2004, Caxambú, MG. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?. Rio de Janeiro, RJ : UERJ - CEFET, 2004.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre educação e filosofia**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 264 p.

KUNZ, E. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Movimento** (Porto Alegre), Porto Alegre, RS, v. VI, n. 12, p. I-XIII, 2000.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Editora Unijui, 2004. v. 06. 160 p.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Campinas: **Revista Brasileira de educação** -Editora Autor, 2002.

SOARES, C. L.; MADUREIRA, J. R. Educação Física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Movimento** (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 75-88, 2005.

SURDI, A. C.; KUNZ, E. A Fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo. **Movimento** (Porto Alegre), v. 15, p. 89-109, 2009.

WIGGERS, I. D. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 26, p. 59-78, 2005.

E-mail: si-gm@hotmail.com

Temática: Teoria e prática pedagógica em Educação Física

Temática: Esportes: cultura e sociedade

CICLOTURISMO PELA PATAGONIA: DO DESERTO AOS LAGOS ARGENTINOS

Angelo Brüggemann - Acadêmico - Licenciatura em Educação Física – UFSC
– LABOMIDIA

Gisella Alves de Mello - Acadêmica - Bacharelado em Educação Física -
UFSC

Sergio Omar Ferreira – Pós-Graduado em Fisiologia do Exercício - UGF

Para mim, viajar de bicicleta significa liberdade de viver. Vento no rosto, sol na pele e uma rota a seguir, sem hora para chegar... e sempre acompanhada do meu marido!

Em 2002, tivemos a oportunidade de pedalar pela Europa durante três meses, onde visitamos quatro países. Foi um sonho realizado.

Em 2007 conhecemos a Patagonia, ecossistema pertencente ao Chile e a Argentina. Foi uma aventura singular, com um visual de tirar o folego (patagonia). Pedalamos durante quase dois meses, tendo como ponto final a cidade mais austral do nosso continente, Ushuaia, na Terra do Fogo.

Depois, em 2008 e 2009, realizamos duas viagens pelo nosso Estado, percorrendo caminhos e estradas pelo interior, em distintos circuitos pela Serra Geral.

Nossa quinta viagem de bicicleta foi em 2010, quando voltamos a Patagonia Argentina. Partindo da cidade de Neuquén, no estado do mesmo nome, pedalamos rumo a San Carlos de Bariloche, seguindo a Rota 22, a aventureira Rota 40 e a belíssima Rota 234.

Na primeira etapa da viagem, chegamos a Zapala em dois dias, cruzando o estado de leste a oeste. Encaramos vento contra de até 70 km por hora, em meio a vegetação desértica característica desta parte do país .

Ao chegarmos em Zapala, fomos presenteados como um por-do-sol daqueles que só vemos em cartões postais .

A segunda etapa foi de Zapala até San Martin de los Andes. Pedalamos pela Rota 40, considerada a trans-amazônica da Patagonia. No primeiro desta etapa, percorremos cerca de 130 km, a maior quilometragem da viagem. O dia estava

espetacular, com o vento sempre a favor e acampamos as margens do Rio Catán Lil, na beira da estrada.

O dia seguinte parecia ser perfeito para pedalar, até que fomos surpreendidos por mais vento e pela chuva, praticamente rara para esta época do ano. Avançamos apenas 17 km...

Após um acampamento um tanto diferente, onde armamos nossa barraca dentro de uma casa abandonada, amanhecemos com um dia maravilhoso e vencemos a estrada até Junin de los Andes. Esta cidade fica próxima ao Parque Nacional Lanín, que guarda o vulcão de mesmo nome. Não deixamos de conhecê-lo de perto!

Depois de 430 km percorridos, chegamos a San Martin de Los Andes. Situado em um vale as margens do Lago Nahuel Huapi, possui ruas largas, linda arquitetura e muitas opções de trilhas, pesca e mountain bike. Pedalamos até o topo do Cerro, um dos pontos mais altos da cidade, situado a 2384 m.s.n.m.

É nesta cidade que começa o Circuito 7 Lagos, pela Rota 234, o que seria a terceira etapa da nossa viagem. Este circuito é bastante popular para ser realizado de bicicleta, passando, nesta ordem, por tres parques nacionais: Parque Nacional Lanín, criado em 1937, o Parque Nacional Nahuel Huapi, criado em 1934 e o Parque Nacional Los Arrayanes, criado em 1971.

Logo na saída da cidade de San Martin de Los Andes encaramos uma forte subida, margendo o Lago Laka. O cenário é deslumbrante. O circuito realmente só começa com o lago Machonico, que encontramos após meio dia de pedalada, bem próximo ao lago Hermoso. Apesar de ser uma rota turística, o movimento de carros e onibus é baixo. Percebemos também a ausência de caminhões. A combinação de pouco trânsito, lindas paisagens, cascatas, campings e até hotéis 5 estrelas, fazem deste trajeto um prato cheio para cicloturistas, dos mais simples aos mais exigentes. Daqui a San Carlos de Bariloche foram 189 km de muita natureza.

Os próximos lagos são o Falkner e o Villarino, com suas cores azuis claro e escuro, verdadeiras obras da natureza.

Já na estrada de chão batido, mais conhecida como rípio, nos deparamos com o lago Escondido que, como o nome sugere, fica escondido entre uma floresta de lengas centenárias. Sua cor verde é de uma beleza inimaginável.

Um desvio mais adiante nos levaria ao próximo lago, o Traful, que, infelizmente, ficou para uma próxima expedição. Ao invés, visitamos o lago

Correntoso, acampando as suas margens. Por fim, depois de mais um trecho de rípio e de lindas paisagens, conhecemos a Laguna Bailey Willis, os lagos Espejo e Espejo. Aproveitamos para fazer um lanche e curtir esses dois que seriam os últimos lagos da região denominada 7 Lagos. Logo a frente retornamos a rota 234 para Villa la Angostura, e novamente ao Lago Nahuel Huapi.

Villa la Angostura é uma cidade que cresceu muito nos últimos cinco anos. Com 15 mil habitantes e 4 mil quartos de hotel, pode-se imaginar que a economia gira em torno do turismo. O cerro Bayo, o Inacayal e o Belvedere são montanhas que cercam a cidade e que são visitadas por praticantes de esportes de inverno e por aventureiros de verão, que fazem caminhadas, cavalgadas e mountain biking.

Nossa viagem está chegando ao fim. Margeamos o lago Nahuel Huapi em direção a San Carlos de Bariloche, mas não sem antes passarmos a noite em suas margens, apreciando mais um por-do-sol inesquecível.

San Carlos de Bariloche oferece uma grande variedade de atrativos. Praticantes de ski e snowboard visitam a cidade no inverno, enquanto que no verão, as montanhas são invadidas por turistas aventureiros em busca de trekking, cavalgada, trilha e mountain biking, sendo que a cidade ainda oferece cavernas a serem exploradas, rafting e excursões lacustres. De bicicleta, percorremos os 63 km do circuito Chico, passando por lagos, bosques, praias, pontos panorâmicos e o famoso Hotel Llao Llao, construído em 1938.

Aproveitamos também para conhecer o vulcão Tronador, dentro do Parque Nacional Nahuel Huapi. Este vulcão, ainda ativo, tem seu nome devido aos estrondos provocados pelo desprendimento do gelo durante o verão. A sua base, o glaciér negro, de rara beleza. Blocos de gelo misturados a terra dão a impressão de serem enormes blocos de pedra flutuando sobre o leito do rio Manso.

Em assim terminamos mais uma viagem de cicloturismo. Como sempre, aprendemos muito nestes 25 dias de viagem, sem saber o dia seguinte... onde estaríamos, o que comeríamos, onde dormiríamos. Parece loucura para muitos sair do conforto de seu próprio lar, da segurança do que se conhece, mas para mim, é o que alimenta a minha essencia... é para isso que eu vivo... explorar, conhecer, desafiar.

COMPREENDENDO AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Rafael Valério Muller (Licenciado, UFSC)

Paulo Ricardo do Canto Capela (Mestre, UFSC)

Introdução

Este resumo se constitui em uma síntese da pesquisa realizada na disciplina DEF 5160 - Seminário de Monografia do então acadêmico Rafael Valério Müller, sob orientação do professor Paulo Ricardo do Canto Capela e foi apresentada como TCC –Trabalho de Conclusão de Curso ao programa de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como requisito parcial à obtenção do título de licenciatura em Educação Física do referido acadêmico.

O objetivo da pesquisa foi identificar elementos das concepções de ensino de três professores de Educação Física, confrontando-os com as concepções de ensino sistematizadas: concepção Crítico-emancipatória, Crítico-superadora e Aulas abertas à Experiência, bem como com as tendências pedagógicas (Higienista, Militarista, Pedagogicista e Competitivista) as quais demarcam hegemonicamente princípios e condutas que se manifestam no ensino da Educação Física em determinados momentos históricos (e ainda hoje) na educação física brasileira.

A justificativa para esta pesquisa é a importância de saber como os professores têm se apropriado em sua prática das formulações teóricas das concepções e tendências da educação física. É de suma importância que seja revelado as tendências atuais de ensino, para que se deixe de construir críticas a uma educação física escolar anterior a década de 80. Segundo Casagrande e Ferreira (2005), a partir desta década “profissionais da área de Educação Física dão início a um processo de revisão dos fundamentos que vinham legitimando a disciplina de Educação Física Escolar brasileira.”. Agora depois de 30 anos o que mudou nas concepções teóricas dos professores, o que mudou na prática? É preciso revelar a situação atual, para elaborar uma nova reflexão e crítica que possa fazer a educação física avançar em sua crise.

Portanto a pesquisa orientou-se no sentido de responder as seguintes situações-problema: se as concepções de ensino sistematizadas teoricamente materializam-se no cotidiano da Educação física escolar e como?; quais desafios essas concepções levam aos professores de Educação física da escola? Os dados foram obtidos através de entrevista semi-estruturada.

Procedimentos metodológicos

Os dados foram obtidos através de entrevista semi-estruturada, com perguntas dirigidas e diálogos complementares aos questionamentos. Foram entrevistados três professores de Educação Física, sendo que dois destes professores dão aulas no Colégio de Aplicação da UFSC e o terceiro professor em um projeto chamado Alegria na Escola.

Para interpretação das informações coletadas nas entrevistas fizemos uma pesquisa sobre as concepções de ensino de Educação Física Crítico-emancipatória, Crítico-superadora, e Aulas Abertas à Experiência; e as tendências Higienista, Militarista, Pedagogicista e Competitivista, construindo fichamentos das obras, construindo assim, um referencial teórico-histórico para embasar a investigação.

Ainda, buscamos estabelecer uma compreensão do que seria concepção de ensino. Quando nos referimos ao termo concepção de ensino segundo (Hildebrandt e Laging, 1986), (Coletivo de Autores, 1992) e (Kunz, 1994) de forma geral estamos falando de concepção como um complexo: teoria de base, ideologia, metodologia, avaliação, conteúdo. Servindo tais concepções como guias para a elaboração das tarefas profissionais de professores de Educação Física da escola.

O modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das disciplinas, escolhem técnicas de ensino e avaliam tem a ver com pressupostos teóricos-metodológicos, explícitos ou implícitos. Tais pressupostos formam a concepção de ensino do professor. (LIBÂNEO, 1987, p. 19)

Quanto às tendências da educação física no Brasil, Ghiraldelli Júnior (1989), identifica e classifica as tendências existentes até aproximadamente os anos de 1980 em Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930-1945); a Educação Física Pedagógica (1945); a Educação Física Competitivista (pós 64).

A partir da década de 80, segundo Casagrande e Ferreira (2005), profissionais da área de Educação Física dão início a um processo de revisão dos fundamentos que vinham legitimando a disciplina de Educação Física no âmbito da escola brasileira. Através do questionamento do marco teórico e das suas referências filosóficas, científicas, políticas e culturais das tendências até então hegemônicas na área. A Educação Física entra em crise!

Com este processo, surgem novas concepções de ensino de suma importância para o entendimento das concepções de ensino dos professores de Educação Física atuais. Dentre elas escolhemos para pesquisar três, por serem elaborações muito significativas, e que muito tem influenciado a formação acadêmica e os debates sobre a Educação Física escolar no Brasil, Aulas abertas a Experiência (HILDEBRANT e LAGING, 1986), Crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e Crítico-emancipatória (KUNZ, 1994).

Resultados da pesquisa

Descrito as formulações teóricas relativas às tendências e concepções que possibilitaram o entendimento das informações provenientes das entrevistas, passamos agora a descrever as principais características das concepções de ensino dos três professores de Educação Física entrevistados. Os professores entrevistados aparecem neste artigo nomeados com nomes fictícios (João, Rodrigo e Amanda), visando garantir seu anonimato. Os entrevistados possuem experiência em turmas de 1ª série ao 3ª ano do ensino médio.

O professor João possui 25 anos de idade é, graduado em Educação Física em 2005, mestre em educação física em 2007, com área de concentração: atividade física relacionada à saúde e possui experiência como professor em escolas de 3 anos.

O professor definiu como objetivo principal da Educação Física escolar à promoção da saúde. Demonstrou que em suas aulas promove saúde através da disciplinação de hábitos e não através da conscientização sobre o tema. Através das respostas do professor João foi possível verificar em sua concepção de ensino forte influenciada da tendência Higienista.

O método para promover a saúde do professor João, reforça esta conclusão, sendo dividido em duas partes principais: a primeira corresponde à prática esportiva nas aulas e a segunda no condicionamento à prática esportiva para que o aluno continue praticando fora

da escola. Segundo a entrevista o aluno não é tratado como sujeito, ficando a margem das decisões e rumos de seu aprendizado. Segundo o professor João: “muitas vezes o aluno nem se dá conta do que está fazendo, que está melhorando a saúde dele”.

Esta disciplinação de hábitos incentiva a passividade, em vez da autonomia e emancipação propagada pelas concepções críticas.

Ainda, o professor João defende a aceitação da competição como algo natural, e que se todos aprenderem bem a jogar haverá menos exclusão. Quanto à esta convicção é importante fazer algumas reflexões. Existem diferenças físicas, psicológicas e sociais entre os alunos, que mesmo ensinando o esporte da melhor forma possível não conseguiremos desfazer. É impossível homogeneizar os alunos para que eles possam competir em mesmo nível, sem diferenças e sem exclusões. A solução para a exclusão não é adaptar o aluno ao modelo competitivo esportivo. Mas adaptar o esporte a realidade da turma, a realidade da escola. Segundo Kunz (1994), fazer uma transformação-didática do esporte.

Ainda é possível dizer que as aulas do professor João têm como tema à prática e aprendizado de técnicas e táticas desportivas, contraditoriamente ao seu objetivo, a aptidão física não é tematizada em suas aulas.

O professor João apresenta uma contradição entre método e objetivo, seu objetivo é promoção da saúde através do desenvolvimento da aptidão física, no entanto seu método manifestou ausência dos princípios do treinamento físico (registro, prescrição, controle e individualização da carga, intensidade, duração, intervalo, frequência semanal, etc.).

Como tematiza principalmente o aprendizado de técnicas e táticas desportivas em suas aulas, é possível considerar sua concepção de ensino mais fortemente influenciada pela tendência Competitivista. A tendência Competitivista não substitui totalmente as tendências pré-existentes, ela incorporou muito dessas. Nesta vê-se elementos da tendência Higienista. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1989). Em sua entrevista o professor João também manifestou que incorporou algumas das críticas feitas aos problemas do esporte.

O segundo entrevistado foi o professor Rodrigo, que tem 43 anos de idade, é graduado em Educação Física em 1986, Especialista em educação infantil em 1988, mestre em educação em 2002 e possui experiência como professor em escolas de 24 anos.

O professor manifestou que o papel da Educação Física é “trabalhando com base na cultura corporal propiciar o acesso, análise e a reflexão sobre esse conhecimento pelos alunos, para que eles possam assumir posições individuais e coletivas de alteração, de interação com a sociedade de forma criativa, produtiva e transformadora”. Afirmou que seu método consiste na ação-reflexão-ação. Manifestou conhecer as concepções e utilizar principalmente as concepções Crítico-superadora e a Crítico-emancipatória.

O professor Rodrigo apresentou o entendimento de que o esporte deve ser estudado e refletido. Admite o esporte como ideológico e propõe-se a desvelar tais ideologias de forma a emancipar o aluno.

A principal influência em sua concepção de ensino é a Crítico-emancipatória, para afirmar isso utilizamos dois aspectos da fundamentação teórica da pesquisa.

Ao falar de ter acesso, analisar e refletir sobre o esporte, seus problemas e ideologias ele não faz referência, de que se deve fazer a interpretação deste a partir da ótica do trabalhador, a ver o esporte como um elemento dentro da situação da luta de classes. O segundo aspecto é a ausência de um projeto de superação do modelo de sociedade atual.

Ainda é importante dizer que o professor Rodrigo está enquadrado dentro de uma escola cujo Projeto Político Pedagógico privilegia a tendência Competitivista, possuindo um evento esportivo (Olimpíadas do Colégio de Aplicação), que é realizada anualmente e que acaba orientando fortemente as aulas de Educação Física da escola.

Quanto à professora Amanda, tem 31 anos de idade é, licenciada em Educação Física em 2004, especialista em 2006, mestrado em educação em 2009 e possui experiência como professora de 12 anos.

A professora Amanda apresentou um forte posicionamento político quanto às questões da educação. Entende a escola e a Educação Física como ponto de apoio para a superação da sociedade capitalista. Estabelece como critério de escolha do conteúdo a relevância social, ou seja, que ele sirva para que o aluno entenda a complexidade social. E defende o entendimento da realidade a partir das lutas de classes. Questionando que interesses o esporte de hoje representa.

Em seu método propõem que o esporte seja estudado, usando em suas aulas textos, teses, dissertações, vídeos; incentivando os alunos a pesquisarem e discutindo com eles temas que revelam problemáticas, ideologias e contradições presentes na realidade, e mais especificamente em relação à cultura corporal, além do aprendizado dos movimentos humanos em termos instrumentais.

Conclusão e recomendações

A partir das interpretações das entrevistas verificamos a necessidade do estudo das concepções de ensino em programas de formação continuada para os professores das escolas, haja vista que mesmo em um contexto que é do Colégio de Aplicação da UFSC (colégio federal, dentro do campus universitário, voltado para o desenvolvimento de diferentes práticas pedagógicas) é possível achar professores que não conhecem ou não tiveram oportunidade de estudar as concepções de ensino, que dirá nas escolas municipais que se encontram em situação menos privilegiadas para acessar esses conhecimentos.

Ainda sugerimos maior atenção, rigorosidade e responsabilidade no estudo das concepções de ensino durante a graduação dos cursos de licenciatura e bacharelado, de forma especial nas licenciaturas, para que se possa ultrapassar o entendimento superficial e de senso comum das concepções de ensino. Sendo que este estudo deve incluir também o diálogo da teoria com a prática, ou seja, confrontar as concepções de ensino com a realidade da escola atual. Utilizando as Concepções de ensino para fundamentar a prática de ensino, e assim, fazer emergir problemas e entendimentos mais profundos das Concepções de Ensino.

Entendemos também que o ensino da Educação Física escolar parece ter se apropriado das críticas de uma forma fragmentada gerando um contexto ainda mais complexo que o da década de 80. Por isso, precisamos repensar as concepções de ensino sistematizadas à partir das aulas de Educação Física concretas das escolas de hoje, e começarmos a preencher as lacunas dos tradicionais estudos e elaborações sobre as Concepções de Ensino de Educação Física para escola, retomando o aprofundamento teórico de experiências práticas e ampliando os pressupostos didático-metodológicos e pedagógicos destas concepções em parceria com os professores da escola.

rafaelmesupuni@hotmail.com

pcapela@bol.com

Teoria e prática pedagógica em Educação Física

Referências

CASAGRANDE, Nair; FERREIRA, Cristiane Russo. (2005). **O processo de trabalho pedagógico da Educação Física no movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST)** – a formação humana na perspectiva Crítico-superadora. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., Porto Alegre

COLETIVO DE AUTORES. (1992). **Metodologia do ensino da educação física**. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE; Paulo. (1996). **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33ª edição, Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo.(1989). **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. Vol. 10. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. (1986). **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Editora ao livro técnico, 1986.

KUNZ, Elenor. (1994). **Transformação Didático-Pedagógica do esporte**. Unijuí, Ijuí (RS) 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. (1987). **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 5ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PIRES, Giovani de Lorenzi.(1993). **A educação física escolar no Brasil contextualização histórica**. Programa de formação continuada do professor da escola pública. Florianópolis, 1993.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA CLASSE HOSPITALAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Alexandre Fernandez Vaz⁴

Camilla Martins⁵

Daiane Raquel Viero Ricken²

Filipi Flor Teixeira⁶

1 INTRODUÇÃO

Este estudo corresponde ao relato de experiência realizado a partir da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar I, constituinte do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da sexta fase. O desenvolvimento do trabalho ocorreu a partir da visita, observação e ministração de aulas de Educação Física (EF), durante o segundo semestre de 2009, para duas turmas multisseriadas de um Hospital Infantil (HI) da região sul do Brasil.

Tal Instituição, em 1999, implantou uma Classe Hospitalar⁷ para seus pacientes⁸, oferecendo turmas multisseriadas⁹ de 1^a a 4^a série e de 5^a a 8^a série do ensino fundamental, respectivamente ensino fundamental I e ensino fundamental II. A partir de 2001 pôde contar com estagiários da UFSC, de todas as Licenciaturas e, principalmente do curso de Pedagogia. Porém, somente em 2003 obteve a participação dos alunos do curso de EF.

O atendimento é disponibilizado para todas as crianças, independente do tempo de internação e clínica médica, desde que estejam liberados pela equipe médica e/ou de enfermagem. O intuito dos atendimentos é dar continuidade ao desenvolvimento educacional de crianças e de jovens que se encontram hospitalizados. Outro objetivo é preparar as crianças (quando receberem alta) para a reinserção na sua instituição de origem.

É válido salientar que, caso o aluno não queira participar, ele tem o direito de negar o convite. A criança também pode sair da aula a qualquer momento, o que por sua vez ocasiona uma mudança hierárquica quando comparada a maioria das

⁴ Doutor pela Universidade de Hannover. Professor do PPG em Educação e Educação Física da UFSC. Coord. do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea. Pesquisador CNPq.

⁵ Acadêmicas – Licenciatura em Educação Física da UFSC.

⁶ Acadêmico – Licenciatura em Educação Física da UFSC. Bolsista do PET/CDS/UFSC.

⁷ Quando aparecer Classe Hospitalar com iniciais maiúsculas, refere-se à Classe do HI em que se realizou a intervenção. E, quando iniciar com letra minúscula (classe hospitalar), refere-se à qualquer classe hospitalar.

⁸ Lembrando que é um hospital pediátrico, então os pacientes são crianças e adolescentes.

⁹ Multisseriadas: turmas que possuem séries acopladas. Isso acontece também em algumas escolas regulares em locais onde não possui um número de alunos significante em cada série para se oferecer turmas seriadas.

escolas regulares, onde o professor mais comumente, mas pode não acontecer, exerce uma maior autoridade.

Sobre a intervenção, o HI possuía apenas uma professora responsável pelas séries iniciais do ensino fundamental I e outra para o ensino fundamental II. No ano de intervenção a Classe não possuía professor de EF.

Desta forma, para reverter tal situação¹⁰, foi aberto campo de estágio e, no segundo semestre de 2009, a disciplina foi ministrada pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC.

2 ORGANIZAÇÃO DAS AULAS

Para trabalhar com as crianças deste HI, escolhemos basear nossas aulas na concepção crítico-emancipatória, criada por Elenor Kunz que pode ser mais bem explicada nas obras escritas pelo autor, dentre elas o livro “Educação Física: ensino e mudanças” do ano de 1991.

A perspectiva crítico-emancipatória trabalha o “sentir, pensar e agir” por meio do “se-movimentar”¹¹, em que o aluno participa efetivamente das aulas, utilizando-se de uma didática comunicativa, *sentindo* o esporte (ou outra prática corporal), *pensando* a respeito de suas possibilidades e experimentando, *agindo* de acordo com suas sensações e possibilidades de movimento¹².

Como as demais concepções críticas¹³, um dos objetivos propostos é, também, formar pessoas capazes de questionar e analisar suas condições dentro do contexto social. Para isso, é necessário desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, fazendo-o expor as suas idéias e questionando-o a respeito de soluções para questões eventuais de aula, tanto de conteúdo como de processo de ensino (KUNZ, 1998).

A partir de tal pensamento, objetivávamos proporcionar aos alunos da Classe o contato com essa cultura de movimentos através de um movimento que, não necessariamente precisasse ter aceleração, já que, também para Kunz, movimento é tudo que ocupa espaço e tempo, podendo ser estático. Desta forma, pretendíamos trabalhar dentro das possibilidades de cada criança, não as excluindo e mostrando-as que uma aula de EF não precisa ser baseada na *performance* ou que apenas os alunos mais habilidosos podem participar.

Para isso, optamos pela divisão dos conteúdos em ciclos temáticos, tentando contemplar tanto as crianças que permanecessem na Classe por longo período quanto as que ficassem por pouco tempo. Assim, a dinâmica para realização das aulas ocorreu da seguinte forma: de 1ª à 4ª série dividimos em três ciclos, oficinas de brinquedos, brinquedos cantados e jogos populares e, ginástica.

¹⁰ Esta foi uma das formas de garantir que as crianças e adolescentes pudessem ter aulas de EF, entretanto, isso não justifica nem resolve o fato de não ter uma professora responsável por essa disciplina na Classe.

¹¹ O “se” inserido na frente, significa que é o sujeito que se movimenta, o sujeito (se) é o mais importante e não o movimento. Tal fato pode ser mais bem explicado nas obras do autor.

¹² Para maiores informações consultar Kunz, E. *Transformação didático-pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí, 1991.

¹³ Dentre elas podem ser citadas a Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES), a Concepção de Aulas Abertas (CARDOSO), dentre outras que surgiram após a crise de legitimidade da EF na década de 80.

Já de 5^a à 8^a série, trabalhamos com um tema geral, o esporte, e suas subdivisões, o esporte individual, o coletivo e o adaptado.

3 A INTERVENÇÃO

O período de atuação foi de nove semanas, sendo apenas sete de intervenção, já que a primeira foi apenas de observação e, uma das semanas de andamento do estágio foi utilizada para a participação dos estagiários em um evento da área de EF. Cada turma possuía duas aulas (de EF) por semana, as quais aconteciam das 13hs às 15hs.

Todas as práticas realizadas no local eram acompanhadas pela professora responsável da turma e/ou por um dos supervisores do estágio. As intervenções eram efetuadas em dupla¹⁴, sendo um dos estagiários o ministrante da aula, enquanto o outro fazia as observações, auxiliando sempre que necessário. Como já relatado, as aulas eram planejadas em forma de ciclos, sendo desenvolvido um a cada semana e, posteriormente, retomado na mesma ordem¹⁵.

Cada estagiário ministrou sete aulas e observou de cinco a onze¹⁶. Neste processo, foram detectadas algumas problemáticas, que dificultaram ou não o nosso trabalho, as quais serão apresentadas e explicadas a seguir.

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPAÇO FÍSICO

Durante o período de intervenção, pôde-se perceber que o espaço físico do HI, incluindo também os materiais disponíveis, não se assemelha a estrutura comumente encontrada em uma escola, obviamente por se tratar de um hospital. Todavia, o objetivo aqui não é o de comparar a realidade desses dois ambientes, mas sim de apresentar as possibilidades e as limitações encontradas quando relacionadas ao espaço físico.

Ao se pensar a Classe como um local em que estão presentes crianças que necessitam de atendimento especial, mesmo que momentaneamente, pôde-se verificar que tal compõe o grupo majoritário das escolas que não possuem instalações em condições mínimas para atender estas crianças. Como alguns estudos apontam, a arquitetura tem sido uma barreira para o trabalho pedagógico (HUNGER, SQUARCINI, PEREIRA, 2004; CARMO, 2002 *apud* DAMAZIO, SILVA, 2008).

Poucos eram os locais que possibilitavam a ministração das aulas de EF na Classe, tendo como realmente propícios para esta intenção, além da própria sala de aula, a rampa e os corredores do HI. Por estes dois últimos, algumas vezes não se apresentarem com boas condições de uso, estando a rampa molhada devido a goteiras e os corredores com o grande fluxo de pessoas, não confiávamos na sua

¹⁴ Apesar do estágio ser realizado em trio, as intervenções eram em dupla para que não ocorresse excesso de adultos dentro da sala, visto que a professora da turma, um dos supervisores do estágio e mais dois estagiários permaneciam nela.

¹⁵ Muitas vezes, por falta de alunos ou por qualquer outro motivo, a ordem dos ciclos era alterada. Condição permitida pelos supervisores tendo em vista o melhor andamento das aulas.

¹⁶ A diferença entre observações deve-se ao fato de, para que todos os estagiários ministrassem o mesmo número de aulas, alguns tivessem que observar mais.

imprevisibilidade, alicerçando-nos na certeza do que poderíamos utilizar: a sala de aula. Todavia, poderíamos ter sido mais audaciosos, arriscando lecionar as aulas planejadas para sala nos outros ambientes, claro que quando estes apresentassem condições de uso.

Uma outra explicação para não utilização da rampa e dos corredores pode estar vinculada a comodidade dos estagiários, pois tínhamos na turma de 1ª a 4ª série uma sala mais ampla quando comparada a de 5ª a 8ª, a qual suportava o número de alunos e possibilitava a realização das atividades planejadas. E, da mesma forma, na turma de 5ª a 8ª, de optarmos por um conteúdo que incluía a teoria e, às vezes, a priorizava, o que ocasionava a não utilização dos outros ambientes.

Dessa maneira, verificou-se uma certa padronização das aulas quanto a sua forma de condução, tendo, porém, a variabilidade dos conteúdos amenizado a existência desta característica. Tal padronização era decorrente de, em cada turma, realizarmos o planejamento das aulas geralmente com uma seqüência parecida¹⁷, mesmo que as atividades de um e de outro fossem distintas.

5 A ROTATIVIDADE DOS ALUNOS: UMA CARACTERÍSTICA DO CAMPO

A rotatividade e a heterogeneidade dos alunos, já vistas em outras situações (VAZ; VIEIRA; GONÇALVES, 2005) e definidas como características da Classe, também puderam ser evidenciadas enfaticamente durante nosso estágio. Assim, enquanto a rotatividade era resultante das internações e altas ou em função da presença não linear, contínua dos alunos, a heterogeneidade estava relacionada tanto a questão das limitações físicas quanto as diferenças das faixas etárias, as quais determinavam as turmas como multisseriadas.

Por sua vez, ambas as características se colocavam como fatores importantes e presentes desde o planejamento até o momento da ministração. Dessa forma, como exercício permanente, antes de planejarmos qualquer aula, tornava-se necessário pensarmos nas diversas possibilidades que poderíamos encontrar, devido a imprevisibilidade de quantos e quais alunos estariam presentes. Já no momento da aula, era imprescindível que aguçássemos nossas estratégias de inclusão, visto que os alunos, algumas vezes, chegavam após o início das atividades ou necessitavam sair antecipadamente em função do tratamento médico.

Ao pensarmos em soluções para estas duas problemáticas, conforme relata Invernizzi (2005), podemos perceber que, considerando a primeira, ou seja, a rotatividade dos alunos, não há muito que ser feito, pois os responsáveis por sua implantação não são os professores e tampouco os alunos, mas sim as circunstâncias. Já com relação a heterogeneidade, poderíamos ter adotado uma postura diferente, implantando e avançando “[...] na proposta de atividades [diferentes] ocorrendo simultaneamente nas aulas e a realização de papéis distintos na mesma dinâmica” (INVERNIZZI, 2005, p. 57).

¹⁷ Na turma de 1ª a 4ª série efetuávamos uma atividade inicial, denominada por nós de “quebra gelo”, posteriormente partíamos para as atividades principais, vinculadas ao conteúdo da aula, finalizando-a com uma conversa sobre a mesma e seus aspectos. Na turma de 5ª a 8ª série a estrutura do planejamento constituía-se da mesma maneira, tendo, porém, na conversa inicial, além da atividade “quebra gelo”, uma breve explicação teórica sobre o conteúdo abordado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar I, nos aproximamos do cotidiano de um professor de EF, mesmo sendo em um campo não muito explorado e bem diferenciado de uma escola de educação regular.

No período de intervenção, nossa evolução, tanto no planejamento, como no momento de aula, foi considerável. Nos planos, podemos evoluir com atividades mais bem preparadas que priorizavam o se movimentar, como era esperado. Já durante a prática, em virtude de algumas atividades planejadas não darem certo, tínhamos que modificá-las.

Um fato que dificultou nossos planejamentos, foi o de pensar em atividades para crianças que não conhecíamos, não sabíamos suas limitações e nem a quantidade delas presentes, o que atrapalhava em muito a dinâmica de algumas propostas.

Um aspecto relevante a ser relatado foi o fato de nenhum aluno ter participado de um ciclo inteiro, ou seja, três semanas, sendo cada uma delas com um assunto diferente. Com isso, nosso objetivo dos ciclos para alunos que permanecessem por mais tempo não pôde ser efetivado.

Uma questão que também foi percebida durante a intervenção está relacionada ao “controle” que os alunos possuem sobre a aula, determinando muitas vezes o seu sucesso ou fracasso. Se estes não quisessem participar ou colaborar, ela não se realizava.

Por fim, observamos que apesar de não atuarmos em uma escola de ensino regular e comum, da mesma forma, trabalhamos com crianças e com o ensino e aprendemos a lidar com situações que, com certeza, nos auxiliarão para nosso futuro profissional.

REFERÊNCIAS

DAMAZIO, Márcia Silva; SILVA, Maria Fátima Paiva. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPAÇO FÍSICO EM QUESTÃO. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 11, n. 2, p.189-196, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/3590/4098>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

INVERNIZZI, Lisandra. **EDUCAÇÃO FÍSICA NA CLASSE HOSPITALAR**: Subsídios para a construção de uma perspectiva educacional nas séries iniciais. 2005. 105 f. Monografia (Graduação) - Curso de Educação Física, Centro de Desportos, UFSC, Florianópolis, 2005.

KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da Educação Física 1**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

MOREIRA, Caroline Zimmermann. **Dimensões e Inserções dos Brinquedos Cantados na Educação Física**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Curso de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VAZ, Alexandre Fernandez; VIEIRA, Carmen Lúcia Nunes; GONÇALVES, Michelle Carreirão. Educação do corpo e seus limites: possibilidades para a Educação Física na classe hospitalar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 01, p.71-87, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2862/1476>>. Acesso em: 11 abr. 2010.

Contatos:

Alexandre F. E-mail: day.ricken@hotmail.com
Vaz E-mail: milla.martins@gmail.com **Filipi F. Teixeira**
alexvaz@uol.com.br **Daiane R. V. Ricken** E-mail:
Camilla Martins E-mail: filipift@hotmail.com

Área temática: Teoria e prática pedagógica em Educação Física

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OUTRAS POSSIBILIDADES A PARTIR DA PEDAGOGIA WALDORF

Suélen Rebello da Silva
- formada em Educação Física pela UFSC -
Paulo Ricardo do Canto Capela
Cristiane Ker de Mello
- professores do CDS - UFSC-

Durante minha graduação (licenciatura em Educação Física na UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina-), foi possível me experimentar em inúmeras e significativas atividades de formação que forjaram em mim muitas “convicções” acadêmicas, sobretudo, humanas. Foi em meio a esse processo de aprendizado que comecei, também, de forma especial, a interessar-me pelas temáticas da infância e da corporeidade humana.

Nos anos de minha graduação, meus estudos levaram-me a perceber os limites das compreensões da educação corporal infantil em sua dimensão eminentemente biológica (educação apenas do corpo físico). Da mesma forma também passei a perceber os limites e implicações de perspectivar o movimento humano em sua expressão meramente exterior (enquanto ato mecânico que incide apenas no corpo biológico).

Assim é que, quando, por exigência curricular acadêmica, precisei definir-me por um tema de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), optei em aprofundar meus conhecimentos sobre as crianças, a infância, a educação, a corporeidade e o movimento humano, enfim, tomei como tema de pesquisa de meu TCC entender o processo educacional infantil que ocorria em uma escola de Florianópolis, escola Anabá (Jardim de Infância), cuja proposta pedagógica é denominada Waldorf. Pedagogia esta, baseada em concepções conceituais de Rudolf Steiner, um dos mais ilustres e originais pensadores do século XX, ainda pouco conhecido no universo acadêmico da Educação Física brasileira. Seus pressupostos enunciam eixos para a elaboração de uma Ciência Espiritual, denominada por ele Antroposófica.

Esta pesquisa também me proporcionou observar como são organizados alguns momentos educacionais, espaços físicos, materiais e brinquedos utilizados no processo educacional de crianças, a partir do que propõe a pedagogia Waldorf.

São alguns dos pressupostos teóricos e achados desta pesquisa que elegemos para comunicar neste texto e socializar com os participantes da IX Semana Acadêmica de Educação Física do CDS/UFSC.

Segundo Rudolf Steiner, inspirador maior das proposições da pedagogia Waldorf, a espiritualidade é uma das dimensões humanas mais negligenciadas pelo mundo moderno em sua forma de conceber a vida e a educação humana. Em sua vasta obra, Steiner parte de uma cosmovisão para enunciar a espiritualidade como uma importante dimensão humana, onde a influência das forças espirituais incide em diferentes áreas importantes das atividades humanas como agricultura, economia, medicina, a própria vida humana comunitária e societária.

Em suas elaborações sobre a vida, Steiner afirma que a existência físico humana está sujeita a forças cósmicas (espirituais) que variam a cada período de sete anos ao longo de toda a vida dos seres humanos, determinando em cada setênio potencialidades e necessidades, os quais se corretamente considerados e atendidos, possibilitará uma existência histórica própria plena aos seres humanos (STEINER, 1996).

Steiner afirma ainda que as potencialidades supra-sensíveis atuantes sobre a vida não são plenamente percebidas e exploradas em determinadas situações educacionais de “treinamentos” nos quais os sentidos e sentimentos não são considerados, mas vividos como estímulos sensório-motor apenas. (decodificados

apenas como estímulos superficiais sensíveis como, por exemplo, pelas ciências fisiologia e médicas clássicas, ou pelos campos científicos da biomecânica, aprendizagem motora e psicomotricidade, tal qual se apresentam enquanto campos de conhecimentos da Educação Física).

Segundo Steiner, há um mundo que "corre paralelo" as percepções "reais" da vida, uma dimensão "invisível" e sutil da vida se dando. Para que esta dimensão seja perceptível é necessário o desenvolvimento dos órgãos e das estruturas humanas supra-sensíveis, o que só é possível frente a corretos processos educacionais forjados, também, sobre uma correta determinação do que seja a vida humana.

Em sua obra encontra-se uma classificação muito original de reinos mediante os quais se pode perceber como é compreendido na obra de Steiner o tema da existência e da vida, entre suas formas mais e menos orgânicas ou inorgânicas.

O primeiro reino é o mineral que é regido por leis químicas, físicas e matemáticas, por exemplo, um cristal, nunca deixa de ser o que é, a não ser que forças externas ajam sobre ele, assim é que, um cristal possui existência apenas espacial. Os demais reinos, vegetal, animal e humano possuem existências temporais limitadas, necessitando de forças externas para que sobrevivam, ou seja, alimentem-se, movimentem-se e respirem (LANZ, 1979).

Sobre os reinos, mineral, vegetal, animal e humano atuam forças que nos permitem percebê-los e distingui-los. Os corpos físicos presentes em todos os seres destes reinos caracterizam a mistura, combinação, estrutura e a dissolução (STEINER, 1996). Nossos sentidos são preparados para captar essa matéria presente em tudo ao nosso redor, no entanto, essa não é a única verdade, ao questionarmos a diferença entre os mundos, inorgânica e orgânica, iniciamos a compreensão da existência de outras verdades (forças).

A flor, o gato, o ser humano, ao contrário do cristal, possuem vida, o que demonstra a existência de algo além da pura substanciabilidade, possuem a capacidade de cicatrização, de nascimento e de morte (LANZ, 1979). Essa energia que dá vida a matéria denomina-se na obra de Steiner de dimensões do corpo etérico e são, segundo Steiner (1996), responsáveis pela construção e formação do corpo físico dos seres pertencentes a estes reinos (vegetal, animal, humano). O corpo etérico, é "uma estrutura energética composta de forças atuantes, e não de matéria" (p.16).

Além do corpo etérico que permeia o corpo físico das criaturas pertencentes ao mundo orgânico, o homem e também os animais possuem dimensões de um terceiro corpo que os constitui, o corpo astral, denominado por Steiner (1996) como sendo o portador de dores e prazeres, instintos, apetites, paixões. Lanz (1979) descreve este corpo como o veículo das sensações e sentimentos.

E, finalmente Steiner em sua elaboração quanto ao que verdadeiramente é o reino humano, ele afirma que além dos três corpos (físico, etérico e astral) há um quarto que serve como envoltório deles, o Eu. O Eu determina a personalidade de cada ser humano. "O Eu pensa, sente, deseja, ama e odeia, cobiça e renuncia, comete atos bons e maus" (LANZ, 1979, p. 22). Podemos concluir, num primeiro momento, que quanto ao corpo físico, somos pedra, quanto ao corpo etérico, somos plantas, quanto ao corpo astral, somos animais e quanto ao eu, somos consciência.

Os pressupostos filosóficos, conceituais e científicos contidos na obra de Steiner, possibilitaram-no a formulação de uma Ciência Espiritual, um modo muito complexo de explicar a vida humana.

De forma muito especial, suas elaborações constituem-se itinerários educativos e rotinas para as tarefas nas escolas de Educação Infantil estruturadas a partir da pedagogia Waldorf, cujo ensino pauta-se na perspectiva de que há um componente cósmico e espiritual a ser considerado, em primazia, nos processos educativos formais (escolas infantis).

Em nossa pesquisa, as observações foram realizadas em um contexto de Educação Infantil (jardim de infância) no qual as crianças encontravam-se

experimentando-se no primeiro setênio de suas existências, tal escolha se deu, para podermos investigar como são significados na perspectiva da Pedagogia Waldorf alguns temas nesta proposta de educação de crianças. São os dados destas observações que passamos a descrever.

Utilizando técnicas de pesquisa participante (Minayo, 1994), buscamos através de observações, conversas informais, registros e fotografias, apreender alguns significados, motivos, aspirações, valores e atitudes presentes: I) na estruturação e organização das áreas físicas da escola (sala de aula e pátio); II) nos brinquedos e materiais utilizados em suas confecções; III) e, as experimentações realizadas pelas crianças. São alguns destes achados que passo a descrever.

Quanto à organização do espaço físico de sala de aula percebeu-se que há uma semelhança de sua organização com a de uma casa, havia uma cozinha com pia, fogão, armário, utensílios domésticos; mesas e cadeiras adaptadas à altura e tamanho das crianças; janelas, portas e banheiro, e ainda, os cantinhos temáticos, onde eram organizados os brinquedos. Sobre esta forma de organização dos espaços pedagógicos, assim se pronuncia Ignácio (1995) ao dizer que o ambiente da educação infantil deve ser um lugar acolhedor e aconchegante, semelhante a uma casa deve abraçar e aconchegar a criança, podendo ainda ter cantinhos separados por biombos ou cavaletes cobertos por panos, onde a criança pode também sentir-se em um espaço próprio para brincar de diferentes formas.

Havia ainda na sala de aula observada à organização dos cantinhos, de forma que cada brinquedo tinha seu devido lugar. As crianças podiam utilizar livremente os brinquedos nos cantinhos, mas no final os brinquedos eram reorganizados coletivamente. Portanto, ao mesmo tempo em que a criança é capaz de se entregar ao ambiente, é importante que guardem os brinquedos depois de brincar (IGNÁCIO, 1995).

Os espaços que observamos eram detalhadamente constituídos em seus minuciosos detalhes de cores, formas e arranjos ornamentais, de forma que possibilitassem as crianças experimentarem as sensações dos “arquétipos” de um local-lar aconchegante, a fim de suprir e nutrir as crianças com os alimentos (físicos e espirituais) de que elas necessitam.

Quanto a confecção dos brinquedos eram todos de matérias naturais. Pedras, com seus diferentes tamanhos, formas e texturas; a madeira, utilizada na confecção de inúmeros objetos: carrinhos, blocos, prendedores, barcos, cumbucas, cavaletes, armários, cadeiras, mesas, escorregadores, escadas, casinhas. O cipó e o vime eram utilizados nas cestas. Havia ainda, palha, tecidos, lãs, cordas, etc. Os brinquedos e a forma com que eles são confeccionados permitem as crianças, segundo Steiner (1996), acrescentar algo a partir de sua própria fantasia, estimula a criatividade e condiz com o movimento de formação dos órgãos físicos e supra-sensíveis, ou seja, são propostos brinquedos que se compatibilizam com o que é próprio à criança em suas experimentações dos zero aos sete anos (primeiro setênio). Na mesma direção, Ignácio (1995) fala que os materiais naturais estimulam os sentidos, por exemplo, do tato, além de possibilitarem a reconstrução dos brinquedos quando quebrados, diferente dos de plástico que na maioria das vezes possuem a mesma textura e após quebrados são descartados.

Por meio dos brinquedos feitos de materiais naturais a criança brinca ao mesmo tempo em que, interagindo com estes materiais, também forma seu corpo em uma relação direta com o meio ambiente. Esse brincar é definido por Heydebrand (1995, p. 52) como “movimento e manifestação de uma força que faz com que a dinâmica criadora contida no corpo, se projete também para fora dele”, ou seja, o movimento do brincar é o se expressar no mundo.

Quanto as brincadeiras percebemos quanto um ambiente assim organizado interfere no brincar. As brincadeiras eram construídas e reconstruídas a cada instante; um mesmo objeto era utilizado de diferentes formas, colocando em evidência a criatividade da criança. Criação e criatividade estas vêm acompanhadas dos

movimentos constantes e da vontade incansável que o corpo da criança demonstra em sua espontaneidade e curiosidade pelo mundo no qual ela está chegando (STEINER, 2003).

A nosso ver, a partir de nossos estudos preliminares sobre a obra de Rudolf Steiner e de outros cientistas contemporâneos, já é possível afirmar com um certo grau de convicção da existência de dimensões de transcendência humana. Neste sentido as constatações científicas de Rudolf Steiner quanto a existência de quatro corpos integrando o ser humano; de forças supra-sensíveis incidirem e ordenarem a vida humana; de suas teses quanto a haver uma dimensão espiritual da vida e de que sua percepção se dá através do “despertar” consciente e racional de órgão humanos supra-sensíveis, nos trazem novos horizontes para estudos e novos focos de atenção para a mediação de conteúdos do ensino da corporeidade e do movimento humano. Traz-nos horizontes educacionais e de pesquisa para pensarmos a Educação Física para além de suas elaborações educacionais e científica ainda apenas pautada nas observações superficiais de evidências confiáveis externalizadas de dimensionado como físico-biológico e cultural, empobrecido de reflexão mais densa sobre os reais motivos de sua forma de ser e de expressar a vida que nele emana, mas que também lhe transcende.

Entendemos ainda que: I) precisamos considerar os espaços físicos onde se dá a Educação Infantil como mais que meras áreas físicas feitas de cimento e areia e projetadas por arquitetos. II) que os brinquedos, as brincadeiras e os materiais confeccionados, bem como as formas de promover a experimentação das crianças nas atividades propostas precisam ser melhor encaminhadas nas proposições de Educação Física para a Educação Infantil; estas atividades podem estar incidindo não só sobre o corpo físico das crianças, mas como podemos perceber pelos rigorosos estudos de Steiner, também podem estimular o desenvolvimento de órgãos humanos supra-sensíveis que possibilitarão novas e mais completas formas de experienciar a vida humana, acessada através de dimensões espirituais numa plenitude cósmica de viver e ter saúde.

Por fim, nossa esperança é de que muito em breve possamos ter novos e mais profundos estudos e investigações científicas nas áreas da Educação Física tratando o tema do ensino de movimento humano e da corporeidade infantil na perspectiva de relacionar estes temas com a existência de um mundo supra-sensível, cujo acesso segundo nos apontou Rudolf Steiner a mais de um século se dará através dos rigorosos conceitos, teorizações e elaborações didático-pedagógicas advindos do conhecimento da ciência espiritual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HEYDEBRAND, Caroline Von. **A Natureza Anímica da criança**. São Paulo: Antroposófica, 1991.

IGNÁCIO, Renate Keller. **Criança Querida: O dia-a-dia das creches e jardim-de-infância**. Associação Comunitária Monte Azul. Antroposófica: São Paulo, 1995.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Summus, 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1994.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. São Paulo: Antroposófica, 1996.

__ A Arte da Educação: O Estudo Geral do Homem, Uma Base Para a Pedagogia. 2ª. ed, São Paulo: Editora Antroposófica, 2003.

__ . Andar, Falar, Pensar. São Paulo: Antroposófica, 1994.

E mail: sugauxinha@gmail.com

Temática: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física

ENADE PARA QUÊ?: AVALIANDO A AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA APROPRIAÇÃO NO CONTEXTO DO CDS/UFSC

Daienne Gonçalves, Acad.
Daniela Santos da Rosa, Acad.
Edgard Matiello Júnior, Dr.
Felipe Pessoa, Acad.
Keysi Pacheco Caetano, Acad.
Patricia Buss, Acad.
Ricardo Gesser da Costa, Acad.
Tiago Soares Gaspar, Acad.
Integrantes do Grupo PET-EF/UFSC

Introdução e objetivo

Em 2007, a divulgação do resultado do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) aplicado aos cursos de Educação Física no Brasil gerou, no âmbito do Centro de Desportos (CDS) da UFSC, inquietações, descontentamentos, polêmicas e acirramentos de antagonismos.

De lá para cá, a explicação pragmática do resultado insatisfatório dos cursos de bacharelado e licenciatura do CDS – conceito 1 - é o boicote realizado por estudantes, na medida em que durante a realização da prova, estes decidiram, conforme deliberações em âmbito nacional do Movimento Estudantil, entregá-las em branco como forma de contestação e manifesto político.

A consequência imediata do ato foi que, em termos institucionais, os cursos do CDS passaram a ter tratamento diferenciado por parte do MEC, incluindo contenção de verbas; acompanhamento e averiguação *in loco*; exigência de explicação formal das instâncias administrativas do Centro quanto ao conceito obtido e, de forma implícita e explícita, no interior do CDS, em culpabilização, desqualificação e ameaças de punição aos estudantes identificados como lideranças responsáveis pela condução do ato coletivo.

Neste contexto, algumas decisões e providências foram tomadas, sem que, com o devido cuidado, a prova e o próprio sistema nacional de avaliação dos cursos tenham sido suficientemente estudados, problematizados e compreendidos coletivamente. Algo que deve ser próprio, aliás, do dever de ofício de professores e estudantes ligados ao ensino superior e a uma importante universidade federal brasileira, como é a UFSC.

Considerando estes elementos introdutórios, o grupo PET-EF da UFSC, assumindo seu compromisso de praticar a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, e tendo como pressuposto a necessidade de estimular o caráter crítico da formação acadêmica de seus integrantes, tomou como objeto de investigação o ENADE, especificamente a prova aplicada para os concluintes dos Cursos de EF. Assim, **o objetivo deste trabalho é analisar se há coerência entre a missão da UFSC, as propostas curriculares do bacharelado e licenciatura em EF desta Universidade e aquilo que foi exigido na referida prova.**

Observa-se que os dados e reflexões aqui apresentados referem-se aos passos iniciais e aspectos conclusivos de investigação de maior fôlego, para a qual já foram estabelecidos eixos de trabalho, cumpridas algumas atividades

propostas e procedidas análises preliminares, cujos procedimentos e resultados serão divulgados oportunamente.

Indicativos Metodológicos

Inicialmente, o Grupo PET-EF realizou estudos sistemáticos a respeito do longo processo que culminou no atual Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, o qual engloba o ENADE. Para tanto, foram selecionados documentos oficiais, bem como textos de analistas e seus críticos, visando reunir elementos de caráter pluralista quanto às suas justificativas, possibilidades, limites e contradições.

Orientados pela perspectiva de Minayo *et al.* (2002), da Pesquisa Social, foram realizadas reuniões sucessivas para estabelecer os eixos de investigação e aprofundamento. Dentre os documentos escolhidos para análise de conteúdo, figuraram como centrais a “Missão da UFSC”; as propostas curriculares dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em EF do CDS e a última prova (2007) do ENADE aplicada à EF. Com relação ao ENADE, após estudos detalhados de cada questão da prova, procedimento considerado como estudo preliminar, foram destacamos alguns pontos para serem melhor compreendidos e orientadores de novas leituras.

Quanto à prova, no primeiro ponto levantado verificou-se a qualidade das questões apresentadas, pois a princípio, várias questões foram consideradas mal formuladas. O segundo ponto é a respeito da terminologia para designar a graduação e a atividade profissional do futuro egresso dos cursos. O terceiro ponto abordado refere-se à implicação de seu caráter universal, pois a prova foi adotada indistintamente como se todos os cursos de EF fossem realizados sob as mesmas condições estruturais e financeiras; sob as mesmas propostas curriculares; e conduzidos por corpo docente em igualdade de qualificação, sem respeitar aspectos de regionalidade, por exemplo. Finalmente, o quarto ponto refere-se à especificidade (ou falta de), na medida em que se percebeu que a prova foi a mesma para estudantes de todos os cursos de bacharelado e licenciatura de EF.

Resultados e discussões

Em termos gerais, iniciando pela qualidade da prova – ENADE 2007 para os cursos de EF -, pode-se afirmar com muita margem de segurança que ela foi produzida sem o devido cuidado e rigor que, a propósito, deveriam ser exemplares em se tratando de avaliação de universidades e universitários. Há diversas questões com mais de uma resposta possível; há outras sem nenhuma resposta apropriada, com imprecisão conceitual e formulação confusa. Não há padronização para menção das fontes, ocorrendo o mesmo com títulos de textos utilizados.

Ainda sobre a qualidade da prova, é preciso destacar a existência de crítica institucional em outra edição do Enade, sendo fato que num só ano, 2009, foram anuladas 54 questões (7% das 745) por terem sido apresentadas com respostas duplas ou erradas. Visando superar o problema, o qual envolveu pagamento de 29,8 milhões de reais para empresa privada elaborar as questões, imprimir e aplicar o exame, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vem estudando assumir o processo (Folha de São Paulo, 2010).

Quanto à terminologia, na prova de 2007 ocorre multiplicidade de expressões para se referir à intervenção da EF, indicando falta de compreensão sobre os diferentes referenciais teórico-metodológicos apropriados pela área, representando confusão e justaposição de matrizes epistemológicas. Os termos utilizados que destacamos são cultura corporal esportiva; estilo de vida saudável; prática corporais; atividades corporais; exercícios; atividades físicas; práticas esportivas.

Em outra direção, há viés político-ideológico com tendência predominante, quando a única terminologia utilizada para designar a atividade profissional dos egressos dos cursos de licenciatura e bacharelado é a de profissional de educação física ou correspondentes (profissionais; equipe de profissionais), sendo no total contabilizadas quarenta e quatro citações, contra nenhuma de professor(es) de EF ou educador(es).

Isto pode ser melhor compreendido e visto como coerente com aquilo que é um dos fundamentos do Conselho Federal de Educação Física (Nozaki, 2004), quando considera que profissional de Educação Física abrange todos os sujeitos que obtiveram formação em cursos de licenciatura ou de bacharelado e cujas atividades profissionais são exercidas na área da EF, sejam elas de ensino, treinamento ou similares. Sendo assim, pode-se inferir que a prova do Enade alinhou-se e reproduziu tal compreensão, sem considerar as muitas críticas consistentes a esse respeito.

No tocante ao respeito à regionalidade, tendo em vista que todas as regiões brasileiras se diferem em vários aspectos, tais como econômicos, geográficos e culturais, a educação é consolidada de acordo com estes diferentes aspectos. Isto pode ser observado em dados estatísticos do IBGE de 2002, os quais evidenciam esta heterogeneidade, demonstrando, por exemplo, que a região nordestina está abaixo das outras regiões em todos os quadros que representavam a situação educacional brasileira.

Quando a prova aplicada à EF assume caráter universal, questiona-se sua capacidade de estabelecer justa medida aos estudantes provenientes de cursos construídos em condições tão díspares, na medida em que é notória a diferença de titulação do quadro docente e também a precarização ou inexistência de espaços apropriados para o ensino dos conteúdos da área.

Para que se tenha uma idéia sobre essa questão, no próprio CDS da UFSC, no interior de uma universidade pública federal de uma região com condições econômicas e sociais das melhores do país, quando o curso foi avaliado internamente com vistas à produção de um novo currículo, a comissão responsável concluiu que:

O sucateamento gradativo das instalações básicas e necessárias para o curso ficou evidenciado nas avaliações dos docentes. Apesar de avaliarem positivamente alguns recursos disponíveis, nomeadamente a sala de computadores para os estudantes, o livre acesso à internet e a adequação das salas de aula, os professores consideraram a precariedade das demais instalações como as quadras externas, ginásios, salas de musculação e lutas. (...) A política governamental de baixo investimento financeiro nas universidades públicas, além de inviabilizar a realização de construções e reformas, tem atingido também as bibliotecas. Os participantes do estudo foram unânimes ao apontar as limitações do acervo bibliográfico da área na Biblioteca Central. (Fensterseifer *et al.*, 2010).

Sobre o quarto e último ponto observado nesta investigação, relativo à especificidade (ou falta de) da prova, percebeu-se que na verdade há questões aparentemente mais dedicadas à formação do bacharelado e outras para a

licenciatura, enquanto que outras questões não parecem ter quaisquer relações com os dois cursos e outras se adéquam a ambos. Porém, conforme já informado, a impropriedade de muitas questões dificultou esta análise.

De toda forma, se a conclusão fosse que cada metade das questões tivesse sido destinada a um dos cursos, assim mesmo teríamos, ao que tudo indica, problemas com baixo aproveitamento da totalidade dos participantes, pois, se é verdade que os cursos do CDS são diferentes, aquilo que um estudante do bacharelado conhece especificamente, seria desconhecido dos licenciados, e vice-versa. Portanto, ou não há sentido na especificidade de formação do CDS, ou não há sentido de se utilizar um instrumento comum para medir conhecimentos diferentes.

Passando a tratar da “Missão da UFSC” e dos objetivos da proposta curricular do bacharelado e licenciatura em EF do CDS, pode-se avaliar que a prova do ENADE não se constitui como elemento avaliador e muito menos formador daquilo que, nos documentos analisados, figuram mais como letras mortas. Objetivamente, a Missão da UFSC remete à “formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida.” (fonte Page UFSC) Nestes termos, questionamos o SINAES e sua perspectiva de solidariedade, na medida em que aos cursos melhor avaliados no ENADE são oferecidas mais condições de se distanciarem daqueles que, a princípio, na lógica da avaliação procedida, são os que mais necessitam de atenção e recursos.

Na mesma direção, outro questionamento é sobre a impossibilidade de se afirmar que a prova do Enade foi capaz de avaliar o aprendizado assumido nas concepções de reflexão crítica, sociedade justa e democrática propugnadas pela Missão da UFSC; e da mesma forma, questiona-se a capacidade de averiguar os objetivos específicos da proposta curricular do curso de licenciatura em EF do CDS, principalmente aquele dedicado a “Formar professores orientados por valores éticos e sociais, próprios de uma sociedade plural e democrática, para analisar a realidade social e nela atuar como agente de transformação no âmbito dos estados atuais e emergentes da cultura do movimento humano”. (citar a fonte Page CDs\UFSC). Pois, com todas as limitações apresentadas no referido instrumento, não se pode ter clareza quanto aos projetos de sociedade e de regime político, de formação humana e de EF presentes.

Por sua vez, considerando que os integrantes do Grupo-PET também são informantes culturais privilegiados de nossos cursos de EF, permaneceram também dúvidas quanto à capacidade de o CDS promover aquilo que assume como responsabilidade explícita nesse objetivo específico.

Conclusões

Apesar de se reconhecer oficialmente a vulnerabilidade do instrumento de avaliação utilizado, o que se tem feito predominantemente no CDS/UFSC é estimular a adesão dos estudantes a esse Sistema, com argumento de que não há como se contrapor a essa determinação superior. A nosso ver, isto se configura como reprodução passiva de algo que poderia ser melhor conduzido no âmbito da autonomia universitária da UFSC.

Portanto, a simples adesão por pressão – em que se destaca a ameaça permanente de corte de verbas - já se manifesta como contraditória ao

potencial de formação humana expresso em nossos currículos, os quais pressupõem análise crítica da realidade social brasileira e posicionamento político consistente. Enfim, perde-se grande oportunidade de aprendizado individual e coletivo a respeito dos aspectos políticos e ideológicos que transbordam pelos meandros da ciência.

Assim, para além dos dados objetivos da prova, destacamos que há uma contradição explícita nesses documentos da UFSC em relação ao SINAES/ENADE. Em síntese, manifestações legítimas de movimentos estudantis (no caso, o referido boicote que envolveu todo país e diferentes cursos e universidades) foram tratadas como afronta aos poderes constituídos, sendo os estudantes abordados de forma autoritária por muitos daqueles que deveriam zelar pelos princípios e valores da proposta curricular, fato que se configura em simplificação do problema e desvio do foco de atenção aos encaminhamentos institucionais necessários.

Ao invés de serem os estudantes culpabilizados pelo eventual fracasso, melhor seria dialogar com eles e aprofundar a respeito da qualidade do ensino e sobre a legitimidade do exame, cuja existência tem causado gastos questionáveis e acirramento de comparações incabíveis e desnecessárias e antagonismos que não interessam ao patrimônio educacional das universidades públicas brasileiras.

Referências

FENSTERSEIFER, Alex *et al.* Projeto de reformulação do Curso de Licenciatura em Educação Física. Disponível em: <http://www.portalcds.ufsc.br/arquivos/Projeto>>. Acesso em 10 maio 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *et al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2004.

NOZAKY, H. “Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão”. 2004. Tese Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

Universidade Federal de Santa Catarina. In: Apresentação e missão da UFSC. Disponível em :< www.ufsc.br > acessado em 6 de maio de 2010.

UOL Educação. ENADE Exame Nacional de Desempenho do Estudante. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/enade/>> acessado em 29 de abril de 2010.

degaufsc@gmail.com – Área temática: **Teoria e Prática Pedagógica em EF**

ESPORTIVIZAÇÃO DO CORPO FEMININO: GINÁSTICA RÍTMICA¹⁸

Patrícia Luiza Bremer Boaventura – Mestranda – CED/UFSC/CNPq
Alexandre Fernandez Vaz – Prof. Doutor – UFSC/CNPq

RESUMO

As representações dos corpos no campo esportivo apresentam marcas culturais e históricas configuradas pelo conceito de feminilidade e masculinidade. Nesse contexto, há que se pensar as questões relacionadas às políticas do corpo e os atributos de feminilidade que configuram a performance da Ginástica Rítmica (GR). Por meio de observações e entrevistas com atletas de Ginástica Rítmica, busca-se quais os significados atribuídos ao corpo feminino. A este trabalho em andamento, interessa uma aproximação de certa pedagogia do corpo e as possibilidades de subversão de uma feminilidade hegemônica.

Palavras-chave: Corpo, Feminilidade, Ginástica Rítmica

INTRODUÇÃO

Um dos elementos mais importantes do fenômeno esporte, sobretudo o de competição e mais ainda o de alto rendimento, mas não só dele, é o treinamento corporal¹⁹. Na Ginástica Rítmica (GR), a exigência do treinamento é marcante e pode ser observada na constante busca pelo aperfeiçoamento técnico e pelo incremento da potencialidade do corpo. Desta forma, as ginastas submetem-se a grandes esforços físicos, sacrifícios, abdições, obrigações, muita dedicação e empenho, materializados por certas rotinas nos ambientes de treinamento e de competição. Esta forma pedagógica de lidar com o corpo conforma-o, de certo modo, em instrumento de aquisição técnica e estética.

Apesar de a Ginástica Rítmica estar fortemente vinculada a uma educação feminina, vale destacar que “o esporte de uma forma geral relaciona-se com o mundo masculino, ao exaltar elementos como virilidade, sexismo, performance, excesso e dominação, por exemplo.” (GONÇALVES, 2007) Entretanto, algumas modalidades apresentam um *traço feminino* mais presente, como é o caso da GR, no interior da qual leveza, beleza, graça e sensibilidade, são critérios indispensáveis para um elevado desempenho.

¹⁸ O presente texto é resultado parcial do programa de pesquisa *Teoria Crítica, Racionalidades e Educação II*, financiado pelo CNPq (Auxílios pesquisa, bolsas de produtividade em pesquisa, apoio técnico à pesquisa, doutorado, mestrado, iniciação científica e iniciação científica júnior).

¹⁹ Na sociedade contemporânea se produz, em grande medida, um corpo que busca atingir o máximo rendimento, tornando-o útil. Isso não é diferente no esporte, que parece ser um forte vetor a potencializar o domínio do corpo por meio do treinamento. Segundo Vaz (1999, p. 92), “sua importância (do processo de treinamento) não pode ser menosprezada, se considerarmos o quanto as identidades se constroem em torno do corpo, e o quanto a sociedade moderna está impregnada pelo princípio do rendimento, o quanto ela é esportivizada.”

É neste contexto que intencionamos analisar aspectos da construção de uma subjetivação feminina, ou seja, a reprodução e também novas configurações na constituição de um “sujeito feminino”. Deste modo, as políticas do corpo no esporte são evidenciadas no treinamento corporal que, paradoxalmente ou não, *feminiliza*.

Uma questão que se coloca é pelas relações das técnicas corporais da Ginástica Rítmica com a produção da feminilidade que fazem interface com a performance neste esporte, demarcando as representações sobre a dimensão somática e a afirmação do ser feminino.

Com a busca incessante pela corporalidade feminina, direcionada na obtenção de resultados, a atleta enfrenta certas rotinas que se processam por meio de certa *pedagogia para o corpo*, na forma de muitas abdições e sacrifícios, conformando um estilo de vida.

METODOLOGIA

O texto foi construído a partir dos resultados de uma pesquisa etnográfica realizada junto à equipe de GR da cidade de Timbó, município do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, que incluiu treinamentos e uma competição, os 21º Jogos Abertos de Santa Catarina, em Joinville, 2008. Além das observações sistemáticas e participantes das competições e dos momentos de preparação e intervalo no alojamento²⁰ em Joinville, foram feitas também entrevistas semi-estruturadas com atletas e treinadoras²¹.

A REPRESENTAÇÃO DO CORPO FEMININO NA GINÁSTICA RÍTMICA

Quando observamos o comportamento das mulheres no ambiente estudado, encontramos perfis considerados femininos que permitem uma demarcação identitária própria e confirmam as construções culturais das diferenças entre os gêneros feminino e masculino.

Para tanto, a subjetivação acedida pela produção de certa identidade no campo da GR conforma o corpo por meio de sua posição feminina. Essa conformação é representada pelas práticas e aqui indicada com marcas de feminilidade. Essas marcas verificadas nas roupas, na maquiagem, na técnica corporal, nas posturas, nas posições de poder, entre outros, produzem e reproduzem determinados papéis que demarcam algumas características já estabelecidas socialmente. Segundo Bourdieu (2007), a *hexis corporal*, integra a conformação propriamente física do corpo e a maneira de se apresentar (se vestir, se cuidar, se maquiar etc.) e exprime o “ser profundo”, a verdadeira “natureza” da pessoa, segundo o postulado da correspondência entre o físico e o moral a partir dos “princípios de visão e divisão que levam a classificar todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre masculino e feminino.” (BOURDIEU, 2005, p. 41).

A analogia está na apropriação das condutas incorporadas pela prática esportiva. As ginastas e suas práticas são produzidas e se reproduzem por meio do esporte, afeiçoando disposições duráveis e transmissíveis, como se

²⁰ Além das observações do campo, acompanhamos a equipe de GR de Timbó durante toda a competição, inclusive no alojamento, durante os quatro dias de evento.

²¹ Os personagens foram selecionados conforme a participação e relevância nos XXI Jogos Abertos de Santa Catarina de 2008. As ginastas que competiram por Timbó fazem parte da equipe principal, buscando rigorosamente a performance e bons resultados nas competições.

fossem parte de uma “natureza” que, no entanto, evidentemente é socialmente desenvolvida.

Os sujeitos da GR incorporam um conjunto de normas de conduta e regras, implicando práticas específicas em suas relações sociais, vinculadas a uma forma de organização e a uma dinâmica específica, conformando um estilo de vida. Nos treinamentos, as ginastas são disciplinadas; há por parte delas, subserviência às regras, à rotina e à vontade de estarem incluídas, de uma forma bastante sofrida, mas que no entendimento próprio delas, é necessária para alcançar a máxima performance.

As preocupações com um corpo feminino que atenda aos padrões estéticos necessários para garantir boas performances, é ponto relevante para a escolha e a manutenção de ginastas em equipes que pretendem participar de competições. Na conformação do corpo ginástico, elas devem controlar o peso corporal e, para isso, precisam ter “força de vontade” para resistir às tentações e manter o peso.

Essa concepção corporal, para Porpino (2004, p. 124), está presente no ideal de beleza centrado no corpo das ginastas olímpicas. “É esse o padrão a ser copiado, desejado e imitado, mesmo que as condições para tal signifiquem sofrimento ou negação de estéticas próprias.” Na mesma direção, Boaventura (2008 p. 45) aponta que “esse corpo feminino deve ser esguio, com predominância de curvas, músculos tonificados, mas sem exageros, pois mesmo mais gordinho ou magrinho, ele não pode prescindir da dita feminilidade.”

Parece então, que o perfil da ginasta é composto por formas e capacidades eminentemente “femininas”, sugerindo um corpo magro e longilíneo com força e musculaturas femininas, sem abrir mão de todo um sistema de autovigilância e controle do peso que a manutenção da feminilidade exige e que é requisito para uma boa técnica de movimentos.

Analisando a técnica, observa-se que a expressão corporal passa a constituir uma forma de processo, codificada pela feminilidade. As formas “de ser feminina” são configuradas por técnicas que, ao mesmo tempo, são extremamente treinadas, uma vez que para alcançar a feminilidade é preciso treinar para ela. Para isso, a ginasta necessita flexibilidade e força. Por conseguinte, essa força não exclui o perfil feminino, que ao analisar a GA, percebe-se, ao contrário da GR, que as atletas cultivariam qualidades “masculinas”, como força, virilidade, excesso de músculos e pouca preocupação estética, entendida como beleza, segundo as informantes. Porém, além da incessante batalha contra o peso, pela perfeição técnica e corporal, o treinamento requer outros sacrifícios, como, por exemplo, suportar a dor e o cansaço oriundos da prática.

Para Vaz (1999), a teoria do treinamento desportivo partilha uma estrutura mais ou menos comum a outras técnicas e discursos de controle do corpo. Assim, como “os discursos relacionados à dieta, por exemplo, que também podem lançar mão de metáforas maquinais, é fundamental para o treinamento desportivo que haja uma separação muito clara entre sujeito e objeto”. (ibid., p. 102) É preciso (re)conhecer o corpo como objeto, ou não se pode treiná-lo, ou seja, é preciso esquecê-lo de certa forma para alcançar as exigências da modalidade esportiva.

Não basta ter um corpo perfeito ou esteticamente apropriado para a modalidade: “É preciso submeter esse corpo ao treinamento, para que a

ginasta seja capaz de realizar as proezas mais difíceis e também mais belas.” (PORPINO, 2004 p. 125). O bom resultado de um treinamento requer uma atenção especial aos fatores estéticos que estão implícitos na caracterização desta modalidade esportiva. Tampouco é suficiente, por exemplo, recepcionar um lançamento no tempo e espaço exatos e previstos, mas fazê-lo com graça, elegância, beleza. Ser flexível não é suficiente, é preciso saber utilizar-se da própria flexibilidade de forma expressiva, original e exuberante (ibidem).

Beleza e sofrimento parecem manter estreitas relações. A primeira é uma qualidade que se impõe à base de sacrifícios corporais para adequação a um modelo de performance. Para Melo (2003), os recordes e as boas performances no “esporte-rendimento têm se realizado à custa de visíveis sacrifícios do corpo. Este é comumente tratado como uma máquina que deve ser moldada para superar limites e obter vitórias.”

CONSIDERAÇÕES

Ao considerar a Ginástica Rítmica um espaço tradicionalmente feminino, encontramos uma identidade construída pela expressividade, leveza, delicadeza e magreza. A conduta, a utilização de maquiagem, de roupas e acessórios femininos, os gestos, os aparelhos específicos da modalidade, e a técnica corporal, revelam um campo próprio de expressão das expectativas da beleza feminina. As atletas constantemente comparam seus padrões de beleza com outros esportes mais masculinos como, por exemplo, o futebol e a ginástica artística para que, de alguma maneira, reconheçam e fortaleçam a sua própria feminilidade. Parece que a situação das ginastas as adapta bem à noção do corpo dócil, disciplinado, saudável, embora não seja um corpo propriamente frágil.

A busca pela performance e a beleza corporal faz com que as atletas sacrifiquem seus próprios corpos, visto que o objetivo é a perfeição técnica e estética, independente do sofrimento e da dor. Foi possível perceber como a dor e, a sua superação, está presente nas aulas de GR durante o intenso trabalho corporal, além do conformismo pela convivência diária e constante com o sofrimento, encontrado principalmente no culto à beleza – por exemplo, na constituição do penteado característico desta modalidade.

Parece que para caracterizar tal modalidade é essencial evidenciar características vistas como femininas e como elas se constroem nesta prática esportiva. Dentre os fatores representados pelo corpo feminino destacamos: os adornos (a vestimenta, o penteado e a maquiagem); a suavidade, firmeza, beleza e elegância nos movimentos; a autovigilância e controle do peso; a busca pela técnica corporal por meio do sofrimento e da dor; a utilização de música e aparelhos na acentuação da expressão corporal; e, na conformação de um estilo de vida. Esses componentes técnicos e estéticos se mostram como elementos significativos na produção da beleza desta prática esportiva.

REFERÊNCIAS

- BOAVENTURA, P. **Feminilidade, corpo e técnica: Sobre a produção da beleza na Ginástica Rítmica**. Florianópolis – *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)* - Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Desportos, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, p. 162-211, 2007.
- GONÇALVES, M. C. **Corpos e subjetivações: O domínio de si e suas representações em atletas e bailarinas**. - *Trabalho de Dissertação de*

Mestrado. - Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Desportos, 2007.

MELO, J. P. **Sacrifícios do corpo no esporte**. In: LUCENA, R. F.; SOUZA, E. F. (Orgs.). Educação física, esporte e sociedade. João Pessoa: Editora UFPB, 2003.

PORPINO, K. **Treinamento de Ginástica Rítmica: reflexões estéticas**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 121-133, set. 2004.

VAZ, A. F. **Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal**. *Cadernos CEDES*. Campinas, ano XIX, n. 48, ago, p. 89-106, 1999.

Contatos: cissaboventura@gmail.com; alexfvaz@uol.com.br

TEMÁTICA: Esportes: cultura e sociedade

ESPORTIVIZAÇÃO DO CORPO FEMININO: GINÁSTICA RÍTMICA²²

Patrícia Luiza Bremer Boaventura – Mestranda – CED/UFSC/CNPq
Alexandre Fernandez Vaz – Prof. Doutor – UFSC/CNPq

RESUMO

As representações dos corpos no campo esportivo apresentam marcas culturais e históricas configuradas pelo conceito de feminilidade e masculinidade. Nesse contexto, há que se pensar as questões relacionadas às políticas do corpo e os atributos de feminilidade que configuram a performance da Ginástica Rítmica (GR). Por meio de observações e entrevistas com atletas de Ginástica Rítmica, busca-se quais os significados atribuídos ao corpo feminino. A este trabalho em andamento, interessa uma aproximação de certa pedagogia do corpo e as possibilidades de subversão de uma feminilidade hegemônica.

Palavras-chave: Corpo, Feminilidade, Ginástica Rítmica

INTRODUÇÃO

Um dos elementos mais importantes do fenômeno esporte, sobretudo o de competição e mais ainda o de alto rendimento, mas não só dele, é o treinamento corporal²³. Na Ginástica Rítmica (GR), a exigência do treinamento é marcante e pode ser observada na constante busca pelo aperfeiçoamento técnico e pelo incremento da potencialidade do corpo. Desta forma, as ginastas submetem-se a grandes esforços físicos, sacrifícios, abdições, obrigações, muita dedicação e empenho, materializados por certas rotinas nos ambientes de treinamento e de competição. Esta forma pedagógica de lidar com o corpo conforma-o, de certo modo, em instrumento de aquisição técnica e estética.

Apesar de a Ginástica Rítmica estar fortemente vinculada a uma educação feminina, vale destacar que “o esporte de uma forma geral relaciona-se com o mundo masculino, ao exaltar elementos como virilidade, sexismo, performance, excesso e dominação, por exemplo.” (GONÇALVES, 2007) Entretanto, algumas modalidades apresentam um *traço feminino* mais presente, como é o caso da GR, no interior da qual leveza, beleza, graça e sensibilidade, são critérios indispensáveis para um elevado desempenho.

²² O presente texto é resultado parcial do programa de pesquisa *Teoria Crítica, Racionalidades e Educação II*, financiado pelo CNPq (Auxílios pesquisa, bolsas de produtividade em pesquisa, apoio técnico à pesquisa, doutorado, mestrado, iniciação científica e iniciação científica júnior).

²³ Na sociedade contemporânea se produz, em grande medida, um corpo que busca atingir o máximo rendimento, tornando-o útil. Isso não é diferente no esporte, que parece ser um forte vetor a potencializar o domínio do corpo por meio do treinamento. Segundo Vaz (1999, p. 92), “sua importância (do processo de treinamento) não pode ser menosprezada, se considerarmos o quanto as identidades se constroem em torno do corpo, e o quanto a sociedade moderna está impregnada pelo princípio do rendimento, o quanto ela é esportivizada.”

É neste contexto que intencionamos analisar aspectos da construção de uma subjetivação feminina, ou seja, a reprodução e também novas configurações na constituição de um “sujeito feminino”. Deste modo, as políticas do corpo no esporte são evidenciadas no treinamento corporal que, paradoxalmente ou não, *feminiliza*.

Uma questão que se coloca é pelas relações das técnicas corporais da Ginástica Rítmica com a produção da feminilidade que fazem interface com a performance neste esporte, demarcando as representações sobre a dimensão somática e a afirmação do ser feminino.

Com a busca incessante pela corporalidade feminina, direcionada na obtenção de resultados, a atleta enfrenta certas rotinas que se processam por meio de certa *pedagogia para o corpo*, na forma de muitas abdições e sacrifícios, conformando um estilo de vida.

METODOLOGIA

O texto foi construído a partir dos resultados de uma pesquisa etnográfica realizada junto à equipe de GR da cidade de Timbó, município do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, que incluiu treinamentos e uma competição, os 21º Jogos Abertos de Santa Catarina, em Joinville, 2008. Além das observações sistemáticas e participantes das competições e dos momentos de preparação e intervalo no alojamento²⁴ em Joinville, foram feitas também entrevistas semi-estruturadas com atletas e treinadoras²⁵.

A REPRESENTAÇÃO DO CORPO FEMININO NA GINÁSTICA RÍTMICA

Quando observamos o comportamento das mulheres no ambiente estudado, encontramos perfis considerados femininos que permitem uma demarcação identitária própria e confirmam as construções culturais das diferenças entre os gêneros feminino e masculino.

Para tanto, a subjetivação acedida pela produção de certa identidade no campo da GR conforma o corpo por meio de sua posição feminina. Essa conformação é representada pelas práticas e aqui indicada com marcas de feminilidade. Essas marcas verificadas nas roupas, na maquiagem, na técnica corporal, nas posturas, nas posições de poder, entre outros, produzem e reproduzem determinados papéis que demarcam algumas características já estabelecidas socialmente. Segundo Bourdieu (2007), a *hexis corporal*, integra a conformação propriamente física do corpo e a maneira de se apresentar (se vestir, se cuidar, se maquiar etc.) e exprime o “ser profundo”, a verdadeira “natureza” da pessoa, segundo o postulado da correspondência entre o físico e o moral a partir dos “princípios de visão e divisão que levam a classificar todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre masculino e feminino.” (BOURDIEU, 2005, p. 41).

A analogia está na apropriação das condutas incorporadas pela prática esportiva. As ginastas e suas práticas são produzidas e se reproduzem por meio do esporte, afeiçoando disposições duráveis e transmissíveis, como se

²⁴ Além das observações do campo, acompanhamos a equipe de GR de Timbó durante toda a competição, inclusive no alojamento, durante os quatro dias de evento.

²⁵ Os personagens foram selecionados conforme a participação e relevância nos XXI Jogos Abertos de Santa Catarina de 2008. As ginastas que competiram por Timbó fazem parte da equipe principal, buscando rigorosamente a performance e bons resultados nas competições.

fossem parte de uma “natureza” que, no entanto, evidentemente é socialmente desenvolvida.

Os sujeitos da GR incorporam um conjunto de normas de conduta e regras, implicando práticas específicas em suas relações sociais, vinculadas a uma forma de organização e a uma dinâmica específica, conformando um estilo de vida. Nos treinamentos, as ginastas são disciplinadas; há por parte delas, subserviência às regras, à rotina e à vontade de estarem incluídas, de uma forma bastante sofrida, mas que no entendimento próprio delas, é necessária para alcançar a máxima performance.

As preocupações com um corpo feminino que atenda aos padrões estéticos necessários para garantir boas performances, é ponto relevante para a escolha e a manutenção de ginastas em equipes que pretendem participar de competições. Na conformação do corpo ginástico, elas devem controlar o peso corporal e, para isso, precisam ter “força de vontade” para resistir às tentações e manter o peso.

Essa concepção corporal, para Porpino (2004, p. 124), está presente no ideal de beleza centrado no corpo das ginastas olímpicas. “É esse o padrão a ser copiado, desejado e imitado, mesmo que as condições para tal signifiquem sofrimento ou negação de estéticas próprias.” Na mesma direção, Boaventura (2008 p. 45) aponta que “esse corpo feminino deve ser esguio, com predominância de curvas, músculos tonificados, mas sem exageros, pois mesmo mais gordinho ou magrinho, ele não pode prescindir da dita feminilidade.”

Parece então, que o perfil da ginasta é composto por formas e capacidades eminentemente “femininas”, sugerindo um corpo magro e longilíneo com força e musculaturas femininas, sem abrir mão de todo um sistema de autovigilância e controle do peso que a manutenção da feminilidade exige e que é requisito para uma boa técnica de movimentos.

Analisando a técnica, observa-se que a expressão corporal passa a constituir uma forma de processo, codificada pela feminilidade. As formas “de ser feminina” são configuradas por técnicas que, ao mesmo tempo, são extremamente treinadas, uma vez que para alcançar a feminilidade é preciso treinar para ela. Para isso, a ginasta necessita flexibilidade e força. Por conseguinte, essa força não exclui o perfil feminino, que ao analisar a GA, percebe-se, ao contrário da GR, que as atletas cultivariam qualidades “masculinas”, como força, virilidade, excesso de músculos e pouca preocupação estética, entendida como beleza, segundo as informantes. Porém, além da incessante batalha contra o peso, pela perfeição técnica e corporal, o treinamento requer outros sacrifícios, como, por exemplo, suportar a dor e o cansaço oriundos da prática.

Para Vaz (1999), a teoria do treinamento desportivo partilha uma estrutura mais ou menos comum a outras técnicas e discursos de controle do corpo. Assim, como “os discursos relacionados à dieta, por exemplo, que também podem lançar mão de metáforas maquinais, é fundamental para o treinamento desportivo que haja uma separação muito clara entre sujeito e objeto”. (ibid., p. 102) É preciso (re)conhecer o corpo como objeto, ou não se pode treiná-lo, ou seja, é preciso esquecê-lo de certa forma para alcançar as exigências da modalidade esportiva.

Não basta ter um corpo perfeito ou esteticamente apropriado para a modalidade: “É preciso submeter esse corpo ao treinamento, para que a

ginasta seja capaz de realizar as proezas mais difíceis e também mais belas.” (PORPINO, 2004 p. 125). O bom resultado de um treinamento requer uma atenção especial aos fatores estéticos que estão implícitos na caracterização desta modalidade esportiva. Tampouco é suficiente, por exemplo, recepcionar um lançamento no tempo e espaço exatos e previstos, mas fazê-lo com graça, elegância, beleza. Ser flexível não é suficiente, é preciso saber utilizar-se da própria flexibilidade de forma expressiva, original e exuberante (ibidem).

Beleza e sofrimento parecem manter estreitas relações. A primeira é uma qualidade que se impõe à base de sacrifícios corporais para adequação a um modelo de performance. Para Melo (2003), os recordes e as boas performances no “esporte-rendimento têm se realizado à custa de visíveis sacrifícios do corpo. Este é comumente tratado como uma máquina que deve ser moldada para superar limites e obter vitórias.”

CONSIDERAÇÕES

Ao considerar a Ginástica Rítmica um espaço tradicionalmente feminino, encontramos uma identidade construída pela expressividade, leveza, delicadeza e magreza. A conduta, a utilização de maquiagem, de roupas e acessórios femininos, os gestos, os aparelhos específicos da modalidade, e a técnica corporal, revelam um campo próprio de expressão das expectativas da beleza feminina. As atletas constantemente comparam seus padrões de beleza com outros esportes mais masculinos como, por exemplo, o futebol e a ginástica artística para que, de alguma maneira, reconheçam e fortaleçam a sua própria feminilidade. Parece que a situação das ginastas as adapta bem à noção do corpo dócil, disciplinado, saudável, embora não seja um corpo propriamente frágil.

A busca pela performance e a beleza corporal faz com que as atletas sacrifiquem seus próprios corpos, visto que o objetivo é a perfeição técnica e estética, independente do sofrimento e da dor. Foi possível perceber como a dor e, a sua superação, está presente nas aulas de GR durante o intenso trabalho corporal, além do conformismo pela convivência diária e constante com o sofrimento, encontrado principalmente no culto à beleza – por exemplo, na constituição do penteado característico desta modalidade.

Parece que para caracterizar tal modalidade é essencial evidenciar características vistas como femininas e como elas se constroem nesta prática esportiva. Dentre os fatores representados pelo corpo feminino destacamos: os adornos (a vestimenta, o penteado e a maquiagem); a suavidade, firmeza, beleza e elegância nos movimentos; a autovigilância e controle do peso; a busca pela técnica corporal por meio do sofrimento e da dor; a utilização de música e aparelhos na acentuação da expressão corporal; e, na conformação de um estilo de vida. Esses componentes técnicos e estéticos se mostram como elementos significativos na produção da beleza desta prática esportiva.

REFERÊNCIAS

- BOAVENTURA, P. **Feminilidade, corpo e técnica: Sobre a produção da beleza na Ginástica Rítmica**. Florianópolis – *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)* - Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Desportos, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, p. 162-211, 2007.
- GONÇALVES, M. C. **Corpos e subjetivações: O domínio de si e suas representações em atletas e bailarinas**. - *Trabalho de Dissertação de*

Mestrado. - Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Desportos, 2007.

MELO, J. P. **Sacrifícios do corpo no esporte**. In: LUCENA, R. F.; SOUZA, E. F. (Orgs.). Educação física, esporte e sociedade. João Pessoa: Editora UFPB, 2003.

PORPINO, K. **Treinamento de Ginástica Rítmica: reflexões estéticas**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 121-133, set. 2004.

VAZ, A. F. **Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal**. *Cadernos CEDES*. Campinas, ano XIX, n. 48, ago, p. 89-106, 1999.

Contatos: cissaboventura@gmail.com; alexfvaz@uol.com.br

TEMÁTICA: Esportes: cultura e sociedade

EXERCÍCIOS PROPRIOCEPTIVOS PARA A PREVENÇÃO DE LESÕES DO SURF

Nelson Nunes Júnior¹

1 - Graduando de Bacharelado em Educação Física – CDS – UFSC

A origem do Surf não segue uma ordem cronológica (SOUZA, 2004). Este esporte pode ter sido desenvolvido em três locais: Peru, Polinésia Francesa e o Havaí. Porém há evidências que esse desenvolvimento possa ter ocorrido após viagens pelo Pacífico partindo de antigos povos das Américas e povos da Polinésia Francesa (HEYERDAHL, 1965).

Segundo Zevallos (1999) os povos ameríndios denominados Mochicas e Chimus (Séc. II A.C. 750 D.C. e 1000 a 1470 D.C respectivamente) utilizavam para a pesca embarcações chamadas “caballitos de totora” devido à maneira em que se “montava” para navegar. Estas embarcações são consideradas as antecessoras das pranchas de Surf Havaianas. Ao retornar da pesca estes povos “surfavam” as ondas até chegar à praia.

Na Polinésia já era praticado uma atividade chamada “Paipo” – semelhante ao bodyboard. Após a imigração ao Havaí, esta arte evoluiu para uma posição “de pé”, ainda mais desafiadora (SOUZA, 2004).

Após um período de quase desaparecimento do Surf devido à repressão religiosa no Havaí, o Surf volta ao seu desenvolvimento graças ao havaiano Duke Paoa Kahanamoku, denominado o “Pai do Surf”, que popularizou a Natação e o Surf pelo mundo. Realizou apresentações de Surf na América (1912); Austrália (1914) e na Nova Zelândia (1915) (MORITZ & LIOS, 2008).

Everline (2007) relata que o surf em pranchas pequenas teve um crescimento significativo na sua popularidade durante os últimos anos. No Brasil a prática do surf se expandiu por entre todas as classes econômicas e profissionais (STEINMAN, 2003).

O surf requer elevado nível de habilidade neuromuscular e envolve movimentos dos membros superiores, inferiores, abdome e coluna vertebral (STEINMAN, 2003). As capacidades físicas consideradas importantes no surf descritas por Mendez-Villanueva e Bishop (2005) são: agilidade, equilíbrio, força muscular, flexibilidade e tempo de reação.

Mendez-Villanueva e Bishop (2005) descrevem que o surfista deve responder a períodos de exercícios intermitentes, com diferenças claras entre a demanda de membros superiores (i.e. remando) e membros inferiores (i.e. surfando).

Para a segurança do surfista, o conhecimento dos perigos do oceano, equilíbrio e a habilidade de se livrar dos vetores de velocidade, que

direcionam o surfista ao perigo, são essenciais para o sucesso no surf (EVERLINE,2007).

Segundo Nathanson et al (2007), o surfe competitivo é relativamente seguro comparado com outros esportes, os quais seus dados foram comparados, com uma taxa de 6,6 lesões significantes a cada 1000 horas de competição. Porém algumas características biomecânicas do surf podem estar associadas à lesões, tais como: movimentos repetidos da remada, hiperextensão da coluna e do pescoço durante a posição pronada sobre a prancha, os movimentos repetidos de rotação e compressão dos discos intervertebrais e a posição de pé, onde o surfista mantém os joelhos flexionados sobrecarregando os ligamentos mediais (STEINMAN, 2003).

Devido a esses “vícios posturais” adotados pelos surfistas, este trabalho tem como objetivo descrever os exercícios proprioceptivos que podem auxiliar na prevenção das lesões ocasionadas pela prática do surf.

OBJETIVOS

GERAL

Descrever os exercícios proprioceptivos que podem prevenir lesões no surf.

ESPECÍFICOS

Pesquisar as lesões ocasionadas pela prática do surf definindo parâmetros de prevenção através de exercícios físicos direcionados ao surf.

Relatar, através da bibliografia existente, os exercícios de propriocepção, treinamento funcional, pilates, ioga e outras atividades físicas que possam ser utilizados na prevenção de lesões no surf.

Proporcionar uma bibliografia atualizada aos pesquisadores do surf em relação à prevenção de lesões.

JUSTIFICATIVA

O Surf é um esporte que tem se desenvolvido muito nos últimos anos, tornando-se cada vez mais profissionalizado e com uma perspectiva futura de tornar-se um esporte olímpico.

Na modalidade Surf possui 10 anos de experiência. Tenho surfado em muitas praias diferentes e possuo muitos amigos que também praticam o Surf. Através deles e de leituras relacionadas ao esporte, pude observar um ponto crítico no cotidiano daqueles que surfam todos os dias e também dos surfistas de finais de semana. A maioria reclama de dores

ocasionadas pela prática esportiva. Muitas delas não são por lesões ocasionadas durante a prática, mas sim devido à postura pronada que é adotada durante a remada no surf (hiperextensão da coluna lombar), da falta de alongamento e aquecimento antes da prática, e, principalmente da falta de exercícios que poderiam auxiliar no fortalecimento da musculatura de compensação no surf.

Portanto, neste trabalho, buscarei demonstrar os exercícios proprioceptivos que podem auxiliar na prevenção de lesões ocasionadas pelo surf, tanto nos “free surfers” (amadores) quanto nos atletas profissionais.

METODOLOGIA

Descrição do Estudo

O presente trabalho caracteriza-se por uma pesquisa exploratória bibliográfica (GIL, 2002).

Procedimentos de Pesquisa

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Este estudo utilizou como referências bibliográficas livros e artigos científicos sobre o surf e sobre propriocepção. Como meio de pesquisa, foram utilizadas como bases de dados LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), MEDLINE/PubMed (Literatura Internacional em Ciências da Saúde) e SciELO (Scientific Electronic Library Online). Além dos artigos científicos, também foram consultados livros publicados na área do surf utilizados em outros trabalhos sobre esta modalidade esportiva.

Coletas de Dados

A coleta de dados foi realizada no período de 20 a 26 de Março nas bases de dados relacionadas acima. Como critérios de seleção do estudo foram selecionados os artigos que foram publicados de 1999 a 2010; nos idiomas inglês e português; e que estavam disponíveis gratuitamente na rede. As palavras-chave utilizadas nas pesquisas foram: surf(e), lesões no surf(e) e propriocepção – surfing, surfing injuries, proprioception training. Dos artigos encontrados foram selecionados aqueles que abordavam os assuntos inerentes ao objetivo deste estudo, tais como: lesões ocasionadas pela prática do surf, exercícios proprioceptivos das articulações mais importantes no surf e preparação física para o surf. Os artigos que não traziam estas informações foram excluídos.

Análise dos Dados

Os artigos foram fichados e separados por temáticas relacionadas ao surf. Aqueles que estavam em língua inglesa, os fichamentos

foram feitos em português. Após a divisão por temáticas os artigos serão reavaliados de acordo com o direcionamento do estudo para a prevenção de lesões através de exercícios proprioceptivos. Contribuindo para a revisão bibliográfica do estudo e posteriormente para a discussão dos dados.

RESULTADOS ESPERADOS

Como resultado da pesquisa procura-se encontrar na literatura os exercícios de propriocepção que podem auxiliar na prevenção das lesões no surf. Com base em artigos científicos que testaram a aplicação dos exercícios, um objetivo futuro deste trabalho será editar um documento sobre os exercícios que podem ser realizados por surfistas (amadores e profissionais) na base de sua preparação física.

REFERÊNCIAS

EVERLINE, C. Shortboard Performance Surfing: A Qualitative Assessment of Maneuvers and a Sample Periodized Strength and Conditioning Program In and Out of the Water. **Strength and Conditioning Journal** Volume 29, Number 3, pages 32–40. June 2007.

HEYERDAHL, T. **The Kon-Tiki expedition: abridged and simplified by Norman Wymer**. Structural Readers. Stage 6, London: Longmans, 1965.

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

MENDES-VILLANUEVA, A.; BISHOP, D. Physiological Aspects of Surfboard Riding Performance. **Sports Medicine**, v. 1, n. 35, p. 55-70. 2005.

MORITZ, D. M.; LOIS, N. C. In: III Congresurf, **REMANDO PARA O SUCESSO: O Marketing esportivo através do Surf**. 2008, Porto Alegre.

NATHANSON, et al. Competitive Surf Injuries. **American Journal of Sports Medicine**. V. 35. P 113. 2007.

SOUZA, R. **Boas Ondas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

STEINMAN, J. **Surf & Saúde**. Florianópolis: Joel Steinman. 528 p. 2003.

ZEVALLLOS, E. A. Proyecciones Andinas en el Pacífico: del pasado al presente. In: Geopolítica Latinoamericana y del Caribe. **Fondo de Cultura Económica (FCE) - Instituto Panamericano de Geografía e Historia**. México, D.F., 1999.

e-mail para contato: nelsurf@gmail.com

Temática: Esportes: Treinamento e Rendimento.

HIDROGINÁSTICA PARA A TERCEIRA IDADE: RELAÇÃO DAS MODIFICAÇÕES ENTRE A PERCEPÇÃO E A MEDIDA DA APTIDÃO FÍSICA.

Evelyn de Almeida Hinds

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO EXPANDIDO

1. INTRODUÇÃO

A chegada à terceira idade traz consigo limitações sobre um corpo já muito vivido. Já não se tem a mesma vitalidade, a rapidez dos movimentos e do raciocínio, a mesma coordenação motora da época da juventude.

A idade de uma pessoa pode ser estimada tanto cronológica quanto biologicamente. A idade cronológica seria determinada pelo total de anos que uma pessoa viveu até a data atual. Já a idade biológica está relacionada às características físicas, atitudes e disposições, sendo o conjunto destes fatores aliados aos fatores psicológicos o que caracteriza a condição de saúde e a forma como vivem as pessoas. Então hoje, pode-se dizer que “o envelhecimento humano é definido como um processo gradual, universal e irreversível, que acelera na maturidade e que provoca uma perda funcional progressiva no organismo”, NAHAS (2006).

Alguns aspectos afetados com o processo de envelhecimento podem ser destacados como as principais perdas que o idoso pode vir a sofrer com a chegada da velhice, são eles:

- a) capacidade funcional: grau de preservação da capacidade de realizar atividades básicas da vida diária (AVDs) e o grau de capacidade para desempenhar instrumentais da vida diária (AIVDs), NERI (2001);
- b) autonomia: exercício do auto-governo, capacidade de decisão sobre sua própria vida, NERI (2001);
- c) independência: capacidade de desenvolver e de realizar as AVDs e AIVDs sozinho, NERI (2001);

Diante desta realidade, estudos foram realizados para chegar a uma conclusão para amenizar o processo do envelhecimento. A prática de atividades físicas tem trazido comprovados benefícios ao indivíduo. Mas ela deve ser realizada de acordo com as necessidades, características e limites de cada um, levando em consideração os hábitos e interesses do indivíduo para que possa ser feita com prazer.

A atividade física exerce caráter preventivo e de manutenção da capacidade funcional, bem como melhora a funcionalidade do aparelho locomotor (músculos, controle gestual, articulações), do aparelho cardiovascular (diminuindo a frequência cardíaca), do aparelho respiratório (aumentando o consumo de oxigênio e facilitando a

ventilação e as trocas gasosas da respiração) do funcionamento cerebral, além de ter efeitos positivos sobre a vida social do indivíduo.

Um programa de atividades físicas para o idoso deve trabalhar o desenvolvimento do condicionamento físico (importante na manutenção da autonomia e da independência) por meio da resistência física, a coordenação, o equilíbrio, a flexibilidade, a força, a postura, a mobilidade articular, e a definição de seu esquema corporal, para que ele tenha total percepção do seu corpo durante o exercício físico.

Por se diferenciar das outras atividades, realçando alguns benefícios, devido às propriedades físicas que o meio oferece, a hidroginástica (como o próprio nome diz - ginástica na água) tem sido muito procurada pela população em estudo nos últimos anos. BONACHELLA (1994) classifica as propriedades físicas da água em densidade, flutuação, pressão hidrostática e viscosidade.

As propriedades físicas da água, segundo ROCHA (1994); BONACHELLA (1994), irão auxiliar ainda mais os idosos, na movimentação das articulações, na flexibilidade, na diminuição da tensão articular (baixo impacto), na força, na resistência, nos sistemas cardiovascular e respiratório, no relaxamento, na eliminação das tensões mentais, entre outros.

Alguns cuidados para garantir a segurança do idoso no acesso à piscina devem ser tomados como degraus, rampas, barras de apoio ao redor das paredes (bordas da piscina), preferencialmente um piso antiderrapante, água bem tratada e variação da temperatura entre 28° a 30° C , RAUCHBACH (1990).

De acordo com HARRIS apud KRASEVEC; GRIMES (p.196) "o exercício adequado pode adiar ou ao menos retardar as alterações associadas à idade nos sistemas músculo-esquelético, respiratório, cardiovascular e nervoso central". Com isso, é importante que idosos sejam praticantes de atividade física regular, para que sejam atendidas as suas necessidades morfológicas, orgânicas e emocionais, assim colhendo bons resultados, numa aula, neste caso, produtiva e lúdica, como a hidroginástica, para a terceira idade.

1.2 JUSTIFICATIVA

Os cuidados com a saúde da população idosa nos dias de hoje, tem sido maior, observando que as perdas funcionais decorrentes do envelhecimento afetam de maneira drástica pessoas que não fazem uso de métodos preventivos ou de manutenção de suas capacidades funcionais e aptidão física. Pode-se citar, por exemplo, a perda da massa muscular, da flexibilidade, do equilíbrio, o que leva a um aumento no risco de quedas e outros tipos de lesões que acometem essa parcela da população. Com base nisso, o estudo busca verificar como a prática da hidroginástica, como prática de uma atividade física, influencia na diminuição da perda como prevenção dos efeitos negativos do processo de envelhecimento.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral: Analisar as modificações decorrentes da prática de hidroginástica, como prática de atividade física regular, pela avaliação e percepção da

aptidão física da população idosa de idade igual ou superior a 60 anos do programa Atividade Física para Terceira Idade, da Universidade Federal de Santa Catarina.

1.3.2 Objetivos específicos:

1.3.2.1 Verificar a percepção da aptidão física e a medida da aptidão física de idosos com idade igual ou superior a 60 anos;

1.3.2.2 Mensurar a aptidão física e analisar as modificações decorrentes da prática de hidroginástica;

1.3.2.3 Correlacionar as modificações ocorridas de acordo com a medida da aptidão física e a percepção das modificações da aptidão física dos idosos participantes do programa de atividade física;

2 METODOLOGIA

2.1 MODELO DO ESTUDO

Este estudo é uma pesquisa de caráter descritivo, que busca investigar questões de pesquisa empírica cuja principal finalidade é a análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas ou o isolamento de variáveis principais... “Com a finalidade de oferecer dados para a verificação de hipóteses” LAKATOS; MARCONI (1999).

2.2 População e amostra:

Este estudo será composto de homens e mulheres, de 60 anos ou mais, participantes do programa Atividade Física para Terceira Idade do Centro de Desportos, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A amostra será composta por idosos de ambos os sexos e idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, praticantes de hidroginástica no Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina.

2.3 Coleta de dados:

A coleta de dados será realizada nos primeiro semestre de 2010, considerando o banco de dados do programa para a utilização dos dados das avaliações físicas já realizadas pelos idosos nos meses de março e dezembro de 2009, com a aplicação do questionário sobre a percepção da aptidão física em maio de 2010.

2.3.1 Instrumento: Será utilizada para a medida da aptidão física a bateria de testes Rikli e Jones, que tem como objetivo avaliar as atividades funcionais do idoso. Também será utilizado um questionário para verificar a percepção dos idosos sobre os

efeitos da prática de atividade física (hidroginástica) sobre o seu organismo. O questionário é constituído por quatro questões, o qual já foi submetido a validação por dois doutores e um doutorando de notório saber, e clareza por cinco idosos praticantes de hidroginástica.

2.3.2 Procedimentos: O pré-projeto foi apresentado a coordenação do programa Atividade Física para Terceira Idade da UFSC, para que houvesse a permissão para a realização da pesquisa com os alunos participantes das aulas de hidroginástica do projeto. O objetivo da pesquisa será explicado aos alunos para que todos os que se encontrarem com as características da população e amostra selecionadas possam participar do estudo. Será ressaltado que o nome não será divulgado nos resultados da pesquisa, apenas os dados e informações necessários para o estudo. Será elaborado um termo de autorização para a realização da pesquisa.

3.3.3 Tratamento dos dados: Será feita uma análise descritiva, com testes paramétricos e não paramétricos. Correlações e teste do qui quadrado serão utilizados para análise dos dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONACHELA, V. **Manual básico de hidroginástica**. Rio de Janeiro: Sprint, 1994.

KRASEVEC, J.ª; GRIMES. D.C. **Hidroginástica um programa de exercícios aquáticos para pessoas de todas as idades e todos os níveis de condicionamento físico**. São Paulo: Hemus, p. 196.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**, 4 ed, São Paulo: Atlas, 1999.

NAHAS, Marcus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida saudável**. Londrina: Ed. Midiograf, 2006.

NERI, A.L. **Palavras-chave em gerontologia**. Campinas: Alínea, 2001.

RAUCHBACH, R. A. **Atividade física para a terceira idade, analisada e adaptada**. 1ª ed. Curitiba: Lovise, 1990.

ROCHA, J.C.C. **Hidroginástica teoria e prática**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1994.

E-mail (autora): ivy.hinds_jc@hotmail.com

Área Temática
Atividade física e saúde

IDENTIDADES MULTICULTURAIS EM CONSTRUÇÃO: MULHERES NIKKEIS FALAM SOBRE SUA RELAÇÃO COM A CULTURA E COM SEUS CORPOS.

Natalia Takaki graduada em Licenciatura em Educação Física – UFPR

Este trabalho foi realizado como projeto de conclusão do curso de graduação no ano de 2009 no curso de graduação em Educação Física na Universidade Federal do Paraná, com o objetivo de buscar um melhor entendimento sobre o processo da construção das identidades na perspectiva dos imigrantes japoneses, mais especificamente das mulheres descendentes desses imigrantes japoneses, tendo o corpo como referência nesse processo.

Segundo Kathryn Woodward (2008, p. 15), o “corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade”. É a partir dele que tomamos posicionamento diante das várias facetas da nossa identificação: o nosso corpo trás consigo elementos que nos caracterizam e que nos colocam nesse ou naquele grupo, classificando, rotulando, servindo muitas vezes até como vetor de discriminação.

O corpo, no contemporâneo, ganha força na expressão do indivíduo, pois não há mais espaço para se esconder, a intimidade está exposta ao olhar do outro, a essência e aparência não mais podem ser separadas, nós somos o que parecemos ser (SANT’ANNA, 1995; COSTA, 2005).

Segundo Jurandir Freire Costa (2005, p.197), nós precisamos do “reconhecimento do outro para estarmos seguros do valor de nossos ideais de eu”, portanto, é o olhar alheio que acaba determinando quem sou. Mesmo dentro de nossas casas, quando pensamos estar livres dos olhares do outro, nos vemos diante de informes publicitários, novelas, filmes etc. que chegam até nós pelos meios de comunicação presentes em nossos lares, nos lembrando que é mais belo, mais correto, mais valorizado e admirado: o corpo magro, esbelto, bem torneado por músculos fortes, sem gordurinhas sobressalentes. Essa busca para ser aceito perante a sociedade, para fazer parte dela faz com que acabemos dando extrema importância para o que o outro pensa a nosso respeito, buscando sempre nos encaixar nos padrões de beleza. É por essa razão, na medida em que no contemporâneo o corpo ganha status de principal (único?) vetor de construção de nossa subjetividade, que essência e aparência estão dissolvidas, de forma perversa, em uma só.

De certa forma, as preocupações em torno da vida correta e justa se deslocam do campo da religião, da política, da família, da idéia de Bem comum, elementos constituintes de nossas identidades na modernidade, mas não perderam seu poder normativo. Conforme afirma Costa (2005, p. 189), “continuamos, como quaisquer seres humanos, a valorar nossas ações, ou seja, a classificar e hierarquizar o que fazemos em termos de Bem e Mal.” Os “bons” são aqueles que não comem gordura, que praticam exercícios regularmente, não bebem, não fumam, não estão acima do peso. Do outro lado os “maus” são os gorinhos, os que não se enquadram em um manequim tamanho 34, que gostam de um bom churrasco cheio de gordura. É a aparência que dita o que nós somos, é nossa aparência que nos delata, por isso para ser um “bom cidadão”, digno de respeito e admiração, é preciso apresentar uma ótima forma corporal, pois nosso corpo passou a ser a “porta de entrada”, ou não, para o céu. Dessa maneira têm-se “na imagem social do

corpo o suporte, por excelência, do caráter ou da identidade.” (COSTA, 2005, p. 195)

E já que não há mais espaço para se esconder, então é preciso manter nossa imagem, nossa aparência em bom estado, afinal a identidade está estampada e vinculada ao corpo, e, portanto, cuidar do meu corpo é cuidar de mim.

A exposição é um ato de afirmação diante do olhar do outro, mesmo que esse outro seja imaginário. Essa afirmação explica um pouco dessa busca incessante por algo que talvez jamais possa ser alcançado, a perfeição, tão admirada e invejada.

Essa idéia de que cuidar do corpo é cuidar de si faz com que a *qualidade de vida*, determinada quase que exclusivamente por meio dos preceitos científicos (COSTA, 2005), ocupe um lugar cativo em nossas preocupações em relação à vida reta e justa, colocando este requisito como uma de nossas prioridades. Nos tornamos escravos e reféns da boa forma.

Com tantos meios e recursos, com tantos instrumentos a nossa disposição hoje em dia, a responsabilidade de ficar belo ou bela, de ter uma boa aparência, é de cada um; já que temos tantas facilidades ao alcance de nossas mãos, tantos elementos que nos possibilitam alcançar o ideal de beleza, cabe a cada um de nós tomarmos conta de nós mesmos. Ao menos essa seria a lógica. Segundo Sant’ Anna (1995, p.129), “no final da década de 50, a beleza parece ter se tornado um ‘direito’ inalienável de toda mulher, algo que depende unicamente dela: ‘hoje é feita somente quem quer’”.

A sensação de culpa por não se cuidar e conseqüentemente ser visto como feio(a), mal cuidado(a), aumenta quando unida aos olhares de censura disparados pelo outro, que nos persegue por todos os lugares: na rua, nas escolas, no trabalho e, até dentro de nossas casas, como destacado anteriormente. Assim, desviantes no contemporâneo são aqueles que não cuidam de seu corpo, de sua aparência. E já que somos o que parecemos ser, é nossa moral, nossa força de vontade que está sendo posta em xeque.

Mas se minha aparência não condiz com aquilo que me identifico, então temos aqui um grande problema, problema que hoje em dia pode ser solucionado rápida e facilmente com a utilização das cirurgias plásticas. A prática dessas intervenções vem crescendo rapidamente entre as mulheres, principalmente entre as adolescentes, e é um instrumento poderoso, que modifica o corpo de maneira mais incisiva e com resultados mais expressivos. Isso demonstra uma busca por um corpo que seja entendido como belo, que tanto ao meu olhar quanto ao olhar do outro seja reflexo daquilo que quero parecer, daquilo que me identifico, ou seja, daquilo que realmente sou.

As cirurgias estéticas ganharam tamanha proporção que deixaram de ser encaradas como algo supérfluo, e passam a ser encaradas como se fosse algo de necessário, de essencial, algo sem o qual não é mais possível viver. E em certos momentos passa a ser até uma exigência, afinal, por que ter seios pequenos e ficar fora dos padrões, quando se pode estar com tudo “em cima” e ainda elevar a auto-estima?

Dentro desse contexto de crescente centralidade que o corpo ocupa na construção de nossas identidades, encontramos no Brasil uma característica que não pode ser negada, muito menos esquecida, que diz respeito aos imigrantes que aqui se estabeleceram e que fizeram do Brasil sua nova pátria.

Dentre os vários povos que imigraram para cá, falo de um em especial, o povo japonês.

Sob certo ponto de vista, os estrangeiros, imigrantes e seus descendentes, também podem ser considerados como desviantes, pois muitas vezes são excluídos dentro da própria sociedade em que vivem. São considerados desviantes pela sua cultura diferente, pelo seu modo de vida, que muitas vezes valoriza outras características e atribui outros significados para os símbolos sociais – como a imagem corporal. Na cultura japonesa, por exemplo, o respeito à hierarquia é muito marcante, e a moral é representada pelos seus atos de respeito às normas e às regras.

Fisicamente o japonês e seus descendentes fogem a todas, ou pelo menos quase todas, as características socialmente valorizadas quando se fala dos padrões (ocidentais) de beleza. Sendo bem generalista, o povo japonês é rotulado por sua baixa estatura, braços curtos, pernas arqueadas, estrutura corporal mais franzina, olhos puxados, pele mais amarelada, sem muitas curvas sensuais.

Por suas características, tanto físicas quanto culturais, serem tão diferentes da cultura vigente no Brasil, o processo de assimilação se deu de maneira mais árdua e demorada. Na verdade, creio que esse processo de assimilação ainda esteja acontecendo com as gerações que sucederam esses imigrantes.

Para os *isseis* (primeira geração) e seus descendentes, a construção de uma identidade passa por caminhos mais tortuosos, pois cada um desses descendentes carrega consigo características que os identificam e os diferenciam de grande parte da população brasileira. Não há dúvida que os traços físicos, somados aos aspectos culturais, exerceu grande influência nesse processo.

Portanto, além das características culturais que influenciam nas gerações dos descendentes, os mesmos ainda carregam consigo, impressos em seus corpos, as características que os denunciam como *diferentes*, como *estrangeiros*. Essas características estão impressas em seu corpo, em sua aparência, em seu tipo físico. É possível se desvencilhar quase que totalmente da cultura de seus antepassados e crescer sem nenhuma influência dela, porém não é possível esconder o que está exposto ao olhar de todos.

Pensando nessas questões o presente estudo procurou ouvir esses imigrantes. Por meio de entrevistas semi-estruturadas cinco mulheres, das quais três foram selecionadas, escolhidas a partir de relações de afinidade por acreditar que dessa maneira elas se sentiriam mais a vontade e confiante em relatar sobre sua relação com seu corpo, sua cultura, sua identidade. Das entrevistas surgiram algumas categorias para o estudo, das quais uma será abordada aqui.

“Aceitação e impostura²⁶” é uma categoria que nos mostra a visão das entrevistadas sobre seus próprios corpos, suas insatisfações e suas satisfações com relação a ele, a maneira como o interpretam e lidam com os símbolos que carrega, e a relação que estabelecem com os corpos dos outros,

²⁶ Esse conceito utilizado para justificar a cirurgia plástica estética, como uma ferramenta normalizadora de aspectos estigmatizantes, como características étnicas, que segundo Edmonds (2007) capacita “pessoas estigmatizadas a se ‘fazerem passar’ por normais.” (p. 211)

a maneira como lidam com ele e o que fazem, quais são os instrumentos, os rituais de beleza que utilizam na busca por esse ideal de corpo.

É um esforço constante em se aceitar, em aceitar o próprio corpo como ele é, com as características e possibilidades que possui. Se aceitar sem nenhuma resistência é um esforço árduo, utópico para alguns, porém hoje em dia já existem várias técnicas que oferecem aos indivíduos a possibilidade de mudança, e a cirurgia plástica é uma delas. As três entrevistadas já realizaram algum tipo de cirurgia plástica estética e dizem que gostariam de fazer outras, as entrevistadas realizaram cirurgias que vão desde a lipoaspiração e implante de mamas, até cirurgia de pálpebras.

Ser diferente é uma característica indispensável para os descendentes de japoneses, mesmo quando tentam se igualar aos outros, com o aumento dos seios, por exemplo, utilizando-se da idéia de impostura, ainda sim continuam sendo diferentes. O importante é reconhecer na voz das entrevistadas que elas aprenderam a conviver com suas diferenças e que se aceitam de tal maneira. São mulheres, bem formadas, que convivem bem com sua descendência e com as suas culturas.

De fato o corpo, e as questões que são referentes a ele, tomam forma nas entrevistas, as características fenotípicas das entrevistadas realmente falam por si: seus corpos, por meio de sua aparência conotam valores morais sejam eles relacionados diretamente com as formas desse corpo (magro ou gordo, baixo ou alto), ou pelos seus traços étnicos. Com os descendentes de japoneses podemos perceber claramente como a idéia de uma identidade não essencialista se faz necessária, e que essa idéia é verdadeira

No entanto há indícios em seus relatos que demonstram que nem sempre isso foi assim, e também não serve como generalização para todos os outros descendentes, de outras idades e sexos. Assim acredito que a temática não esta findada e que ainda há muitos outros aspectos a serem abordados.

Referências:

EDMONDS, Alexander. No universo da beleza. In: GOLDENBERG, Mirian *et al.* *Nu & vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 189-261. 2ª edição

COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

SANT' ANNA, Denise Bernuzzi de. Cuidados de si e embelezamento feminino. In: _____(org). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 121-139.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) *Identidade e diferente: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-72. 8ª edição

Área temática: Teoria e prática pedagógica em Educação Física

nataliatakaki@gmail.com

MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Fabiano Augusto Teixeira - Graduado em Educação Física - UDESC

Alexandra Folle - Mestre - Docente do curso de Educação Física - UDESC

Resumo: o objetivo deste estudo foi analisar a motivação de estudantes face às aulas de Educação Física. A amostra foi composta por 86 alunos de 5^a a 8^a séries, de uma escola municipal, que frequentam aulas de Educação Física ministradas por estudantes estagiários. Na coleta de dados foi utilizado um questionário, adaptado de Darido (2004), sendo a análise realizada por meio da frequência e percentual dos dados coletados. Os resultados revelaram que a maioria dos alunos se sentem motivados em participar das aulas de Educação Física, com destaque para a faixa etária de 09 a 11 anos (100%). O fator que mais motiva os estudantes nas aulas de Educação Física é o fato de serem realizadas fora da sala de aula (40,1%), enquanto o que mais desmotiva são os conteúdos ministrados (65,4). Além disso, evidenciou-se que o conteúdo predominante nas aulas, é o esporte (89,5%). As evidências apresentadas destacaram que a maioria dos alunos sente-se motivada em participar das aulas, existindo, no entanto, uma carência de conteúdos ministrados pelos estudantes universitários em situação de estágio.

Palavras-chave: Motivação. Conteúdos. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A cada dia que passa os alunos descobrem, fora do ambiente escolar, novas tecnologias, novos jogos eletrônicos, novas fontes de informações e, com isso, passam cada vez mais tempo dentro de suas casas ou apartamentos. Como consequência, deixam de lado a prática de exercício físico, as brincadeiras de rua, os jogos, as atividades práticas nos locais públicos e privados etc. Sem dúvida, tais fatores refletem, diretamente, na motivação de crianças e adolescentes em participar das aulas de Educação Física na escola.

De outro lado, estudos apontam que, principalmente nas escolas públicas, a falta de materiais e instalações e de planejamento das aulas, a não motivação de alguns professores e o desinteresse pela prática de atividade física dos alunos, são determinantes para a desmotivação dos estudantes em estarem participando das aulas de Educação Física (GIAROLA, 1998; CHICATI, 2000; OLIVEIRA; ALVES, 2005; VEIGA et al. 2003).

Considerando os fatos anteriormente apontados, cabe ao professor de Educação Física, segundo Chicati (2000), a tarefa de selecionar conteúdos mais motivantes e de se tornar um grande agente motivador frente seus alunos. De acordo com Martinelli et al., (2006), o professor possui papel fundamental na motivação ou desmotivação dos alunos, pois a metodologia utilizada para desenvolvimento das aulas, o relacionamento aluno-professor e o conteúdo por ele apresentado também influenciam na participação ou não nas aulas de Educação Física Escolar.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo foi analisar a motivação dos alunos face às aulas de Educação Física, os fatores que a influenciam e os conteúdos abordados pelos estudantes em situação de estágio.

MÉTODOS

A presente pesquisa se caracterizou como uma pesquisa descritiva, com enfoque em um estudo de caso e com uma abordagem quantitativa dos dados. A investigação quantitativa tem como objetivo trazer a luz dados, indicadores e tendências observáveis (SERAPIONI, 2000), enquanto a pesquisa descritiva descreve, sistematicamente, fatos e características presentes em uma determinada população (GRESSLER, 2004). Por sua vez, o estudo de caso “[...] dedica-se a estudos intensivos do passado, presente e de interações ambientais (...) de uma unidade: indivíduo, instituição ou comunidade, selecionada por sua especificidade” (GRESSLER, 2004, p. 55).

A população estudada foi composta por 120 alunos das séries finais do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de educação da cidade de Florianópolis (SC). Fizeram parte da amostra 86 alunos de 5^a a 8^a do ensino fundamental que participam das aulas de Educação Física ministradas por estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior (IES) da Grande Florianópolis (SC), que concordaram em participar do estudo e que os pais ou responsáveis autorizaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na coleta de dados foi utilizado um questionário adaptado de Darido (2004), composto por 21 questões de múltipla escolha, o qual aborda quatro temas, dentre eles: caracterização dos sujeitos (idade, gênero, série); motivação/participação dos alunos na aula de Educação Física; aspectos culturais dos alunos; e informações didáticas relacionadas às aulas de Educação Física ministradas pelos estagiários.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, primeiramente foi encaminhado um ofício a direção da escola pública municipal de educação de Florianópolis (SC), solicitando a permissão para realização do estudo. Após autorização da direção da escola, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sob o parecer 101/2009.

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, foi entrado em contato com os professores e os estagiários de Educação Física de cada turma para explicar os procedimentos e os objetivos do estudo. Em seguida, os alunos foram convidados a participar da pesquisa. Além disso, foi entregue e explicado o TCLE para que os alunos entregassem para seus pais ou responsáveis assinarem, autorizando assim, sua participação na pesquisa.

Os alunos que concordaram em participar do estudo e trouxeram o TCLE assinado pelos pais, em dia previamente agendado, responderam ao questionário, o qual foi aplicado em sala de aula durante a aula de Educação Física, após nova explicação dos objetivos do estudo e do procedimento para preenchimento do instrumento.

A análise das informações foi realizada por meio de frequência e percentual dos dados obtidos, sendo a análise estatística realizada no software SPSS versão 13.0.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Paiano (1998) afirma que a Educação Física deve aproximar o aluno da percepção de suas atividades, permitindo a articulação de suas ações de forma que este entenda o que se faz, o porquê se faz e o que se sente ao fazê-la e pretendendo assim desenvolver um maior interesse pela prática das atividades. Com isso o professor deve buscar caminhos que motivem o aluno a aprender e ainda conservá-lo interessado no que está aprendendo.

Na tabela 1, observa-se que a maioria dos alunos (94%) considera as aulas de Educação Física, ministrada por estudantes universitários em situação de estágio, motivantes, sendo que 100% dos estudantes de na faixa etária de 9 a 11 anos relatam esta opinião.

Tabela 1 – Motivação nas aulas de Educação Física ministradas por estudantes estagiários.

Idade	Motivantes		Não motivantes		Total	
	n	%	n	%	n	%
09 a 11	20	100,0	00	0,0	20	100
12 a 13	34	94,4	02	5,6	36	100
14 a 16	29	96,7	01	3,3	30	100
Total	83	96,5	03	3,5	86	100

Na tabela 2, constata-se que mais de 40% dos escolares consideram a quadra esportiva como fator que torna as aulas de Educação Física motivantes. Por isso, acredita-se que os estagiários estejam criando estratégias para motivar estes alunos, pois como cita Campos (1986) a aprendizagem depende acima de tudo do interesse de aprender do aluno e para que isto ocorra, cabe ao professor motivá-lo para que ele sintam-se capaz de realizar as atividades propostas. Neste sentido, é fundamental que o professor/estagiário encontre meios, locais, métodos de fazer com que os alunos sintam-se sempre satisfação durante as aulas.

Tabela 2 – Fatores que tornam as aulas de Educação Física, ministradas por estudantes estagiários, mais ou menos motivantes.

	Mais motivantes		Menos motivantes	
	n	%	n	%
Local realizado (quadra)	34	40,1	8	9,9
Diálogo com o professor	16	18,8	11	13,6
Conteúdo das aulas	20	23,5	53	65,4

Sistema de avaliação	15	17,6	9	11,1
Total	85	100	81	100,0

Partindo dos dados apresentados na tabela 4, pode-se dizer que o fator responsável pela desmotivação dos alunos são os conteúdos, que repetem-se a cada aula – os esportes. Acredita-se que são muitos os motivos que levam os estagiários a trabalharem somente com o esporte como conteúdo das aulas de Educação Física, entre eles é possível citar o incentivo da mídia que somente mostra jogos, campeonatos de voleibol, futebol e raramente promove a dança, a ginástica ou a luta (judô, capoeira...) em sua programação.

Um caminho para que isto ocorra é possibilitar que os alunos tenham direito de opinar sobre os conteúdos abordados indicando as atividades mais agradáveis, tendo assim, maior interesse e estímulo em participarem das aulas, que dessa forma perderia o foco de obrigação e passaria a ser praticado por prazer.

Em relação aos conteúdos ministrados pelos estagiários durante as aulas de Educação Física, verifica-se que o esporte destaca-se como conteúdo predominante.

A Educação Física é o espaço escolar que permite ao aluno experimentar os movimentos e, por meio dessa experimentação, desenvolver um conhecimento corporal e uma consciência dos motivos que o levam a prática desses movimentos (MARTINELLI et al., 2006). Nesta perspectiva, deve-se evitar difundir apenas as modalidades esportivas, pois a Educação Física Escolar tem o papel principal de proporcionar ao aluno um acúmulo de vivências corporais para que se utilize tanto dentro quanto fora da escola.

Tabela 3 – Conteúdos ensinados nas aulas de Educação Física ministradas por estudantes estagiários.

Conteúdos	N	%
Esportes	77	89,5
Teoria sobre esportes	5	5,8
Brincadeiras	1	1,2
Importância e benefícios da atividade física	2	2,3
Não aprendo nada	1	1,2
Total	86	100,0

CONCLUSÕES

Os resultados apresentados permitem concluir que os alunos das séries finais do ensino fundamental consideram motivantes as aulas de Educação Física

ministradas por estudantes universitários em situação de estágio. A idade que apresentou o maior percentual de alunos foi a faixa etária de 9 a 11 anos.

Quanto os fatores que motivam os alunos a participarem das aulas, pode-se concluir que eles sentem-se mais motivados em participarem das aulas em locais abertos - onde eles possam ficar mais “livre”, enquanto se sentem menos motivados com os conteúdos ministrados nas aulas.

Como conteúdo predominante, revelou-se que o esporte continua sendo o conteúdo principal desta disciplina nas aulas de Educação Física atual, tendo em vista que a maioria dos alunos relatou que as modalidades esportivas são quase absolutas durante todas as aulas.

Por meio das constatações acima destacadas, sugere-se que as aulas tenham uma maior diversidade de conteúdo durante as aulas, sejam realizadas em diferentes locais para que o aluno perceba a gama de possibilidade existente na realização de uma ou outra atividade.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, D. M de S. **Psicologia da aprendizagem**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física**, Maringá, v.11, n. 1, p. 97-105, 2000.

DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividades físicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n.1, p.61-80, 2004.

GIAROLA, K. C. M. M. **Influência da escolha dos conteúdos na motivação das aulas de Educação Física em alunos da 3ª série do ensino médio**. 1998. 121 f. Monografia (Especialização em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1998.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Loyola, 2004.

MARTINELLI, C. R; MERIDA, M.; RODRIGUES, G. M.; GRILLO, D. E.; SOUZA, J. X. Educação Física no ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 5, n. 2, p.13-19, 2006.

PAIANO, R. **Ser... ou não fazer: o desprazer dos alunos nas aulas de Educação Física e as perspectivas de reorientação da prática pedagógica do docente.** 1998. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, C. B. E.; ALVES, P. B. Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, p. 227-238, 2005.

SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 187-192, 2000.

VEIGA, F; ANTUNES, J; FERNANDES, L; GUERRA, T. M; ROQUE, P. Motivação escolar dos alunos: um estudo do Inventory of School Motivation. CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 7, 2003, Corunha. **Anais...** Corunha: Universidade do Minho/Universidade da Corunha, 2003. p. 707-712

Fabiano Augusto Teixeira

fabiano_teixeira017@hotmail.com

Alexandra Folle

ale_folle@yahoo.com.br

Área temática: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física.

O COMPREENDER A EDUCAÇÃO POPULAR E VIVENCIÁ-LA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Paula Pereira Rotelli²⁷

Este é um relato de experiência diante da oportunidade singular de vivência simultânea de dois importantes e significativos momentos. O primeiro refere-se ao início de atividade docente²⁸ como professora de Educação Física na Escola Básica Luiz Cândido da Luz da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, escola localizada no norte da ilha de Santa Catarina na Vargem do Bom Jesus. O segundo momento trata-se da participação como aluna especial no Seminário Cultura e Cidadania na Educação Popular, ministrada pela Professora Doutora Maristela Fantin do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), durante o primeiro semestre de 2008.

A escola Luiz Cândido da Luz possui uma proposta pedagógica totalmente diferenciada do que é praticado na Rede, a escola trabalha com núcleos (núcleo I - Alfabetização e Letramento, II - Letramento e III - Consolidação do Letramento), o núcleo I atende de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental, o núcleo II é composto por turmas com alunos de 4º ano e 5ª série e o núcleo III com turmas compostas por alunos de 6ª, 7ª e 8ª séries. Os alunos são agrupados nas turmas pela afinidade entre si e/ou pela escolha dos temas das mesmas (pois a escola constantemente trabalha com projetos).

A participação no Seminário proporcionou-me o alicerce necessário para atuação em proposta educacional tão inovadora e de atendimento a público tão peculiar. Este alicerce é composto de conhecimentos, releituras e reflexões através da construção, desconstrução e reconstrução que irei relatar neste ensaio que propicia aulas de Educação Física no princípio de uma Educação Popular.

O primeiro grande desafio diante desta proposta de ensino foi pôr abaixo toda construção dos princípios majoritários do ensino tradicional formal, como algo absoluto, que estava posto em meu agir profissional pela formação nestes moldes desde minha alfabetização, levando-se em consideração que a formação é um processo inacabado, com início antes mesmo da formação inicial e ficando em aberto até o final da carreira (MOLINA e MOLINA NETO, 2003). Mesmo como recém-formada²⁹ este processo de desconstrução e reconstrução foi-me "doloroso" e, chocante num primeiro momento.

²⁷ Professora de Educação Física graduada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), atuando na Escola Básica Municipal Luiz Cândido da Luz.

²⁸ No ano letivo de 2008.

²⁹ Ou seja, pertencendo a um grupo de professores iniciantes que, segundo Huberman (1992 apud TERRA et al., 2005) possuem características diferentes daqueles de mais experiência de docência em relação ao modo de pensar, agir e de enfrentar o cotidiano do trabalho pedagógico, fase situada entre a contradição da descoberta e o choque com o real frente a complexidade da situação profissional. Para este autor, "o ciclo de vida profissional do docente é caracterizado pelas seguintes fases ou estágios: de 1 a 3 anos de carreira, é a entrada, o "tateamento"; de 4 a 6 anos, a estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; de 7 a 25 anos, serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo; de 35 a 40, o "desinvestimento" (sereno ou amargo)" (p.41).

Mas apenas excluir do meu agir profissional todo absolutismo dos princípios tradicionais do ensino formal não seria suficiente, pois quando assim ocorreu (na primeira semana do semestre letivo) senti-me "sem chão", perdida diante da inexistência da compreensão do que considerava ser um ensino significativo, apesar de não sê-lo. Mas como dito anteriormente, após esta semana, houve concomitantemente outro momento peculiar que, ajudou-me nesta construção de entender o ensino numa perspectiva de *educação popular* no ensino formal, na qual me reconheci como educadora e entusiasmada com o potencial existente do ensino efetivado nestes princípios. Ressalto que foi a participação no Seminário que contribuiu para esta nova reconstrução de atuação profissional, não verificada na atuação de outros professores que relatam não reconhecer sentido e pertinência na proposta de ensino da escola, sentindo-se estranhos e incapazes neste espaço educacional.

Este sentimento e opiniões dos professores torna-se natural pois está embasado na educação bancária³⁰ que Paulo Freire à décadas já denunciou como ineficaz e opressora, mas que "aos olhos" de profissionais que nela acreditam, lhe dão voz e vez e se convencem com sua prática. Postura coerente com profissionais que acreditam estar ajudando o aluno ao reprová-lo por acreditarem que as provas aplicadas sejam eficazes para medir o conhecimento (como se este pudesse ser mensurado por questões que talvez tenham sido elaboradas à anos e continuam sendo aplicadas a diferentes humanos em diferentes contextos espaciais e temporais; que acreditam que devam moldá-los à seus valores - na maioria das vezes valores burgueses). Como Piacentini (1991) já havia alertado, estes profissionais apresentam palavras sem significado a realidade dos alunos; e com suas avaliações buscam não apenas classificar e controlar mas também ameaçar. Professores que por não serem capazes de objetivar o que muitas vezes é subjetivo, sentem-se incapazes, infelizes e ansiosos, agindo, na maioria das vezes, de boa vontade, acreditando realmente que estão ajudando por serem também uma vítima deste sistema de ensino opressor.

Os resultados deste novo agir nas aulas de Educação Física

Os resultados ocorriam dia-a-dia e gradativamente, contudo, ficaram bastante explícitos no término do primeiro trimestre em reflexão de grupo sobre as aulas e, no planejamento para o segundo trimestre. Os alunos ao serem indagados sobre o que gostariam para as aulas de Educação Física para o novo trimestre, foram quase unânimes em solicitarem o basquete. Percebo que esta escolha decorreu do atrativo proporcionado pela finalização das obras na nova quadra da escola, que recebeu novas tabelas de basquete, e também em decorrência do fato dos professores anteriores não terem abordado este conteúdo nas aulas.

³⁰ "Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro." (FREIRE, 1981, p.67).

Durante a discussão alguns comentários foram tecidos: um aluno lembrou que o basquete poderia ser trabalhado por ser um esporte popular³¹, outro aluno argumentou que também seria aconselhável a escolha deste assunto por ser um esporte coletivo³², explicando o que isto significa.

Saliento tais comentários para explicar que os mesmos alunos durante o processo de ensino não explicitaram terem domínio de tal conhecimento, com isto ressalta-se a importância de se respeitar o tempo de aprendizado de cada um. Tal discussão sobre o tempo de aprendizado foi levantada em um dos encontros do Seminário, o tempo diferenciado na *educação popular*, sobre o qual concordo, acompanhada da maioria de meus colegas no Seminário. Respeitar o tempo individual é um respeito coletivo à construção individual histórica do ser humano, não delimitando um prazo opressor. E isto é o que ocorre quando trabalhamos com o "ensino seriado" e classificamos os alunos por notas oriundas de avaliações sistematizadas em testes. Atitudes que além de injustas (e prejudiciais) são excludentes. E se assim eu agisse, no caso dos alunos anteriormente mencionados, talvez lhes tolheria o processo de construção do conhecimento ao expressar uma nota desqualificante.

Este "tempo diferente" da *educação popular* é o tempo que deveria ser respeitado em todos os processos de educação, um tempo que não procura homogeneizar e massificar os indivíduos, mas um tempo aberto à diversidade, um tempo significativo e um tempo real. E talvez seja por não poder dominar tal tempo e por não entendê-lo que muitos professores se angustiam por acreditarem estar fracassando no ensinar e as vezes rotulam os alunos como disléxicos, hiper-ativos, lentos, dentre outros atributos.

O tempo diferenciado, muito presente e respeitado na *educação popular*, é um tempo de inclusão. É um tempo que levado para o ensino formal não discrimina a individualidade e não desmotiva ou exclui com a repetência. Tal elemento, como tantos outros da *educação popular*, se fossem inseridos no ensino formal tornariam a escola mais viva, acolhedora, prazerosa e personalizada com os anseios da comunidade escolar. Faria com que a escola perdesse seu papel opressor e reprodutor excludente do sistema econômico vigente. Mas tal reestruturação também seria viva no sentido de ser dinâmica e estar constantemente em mudança, pois só no movimento poderia contemplar os anseios populares e não tornar-se hegemônica como nos lembra Brandão (1985).

Conclusões

Propor aulas de Educação Física embasadas na Educação Popular vai além de respeitar cada indivíduo e seu tempo de aprendizado, constitui-se em buscar mecanismos de integrá-los e ao mesmo tempo, lutar contra a tentação de ajustá-los.

³¹ O mesmo aluno esteve na turma cujo tema no primeiro trimestre fora Desigualdade e parte do conteúdo dialogado era referente aos esportes populares x esportes de elite, com levantamento da discussão das facilidades (estruturais e econômicas) de acesso ao primeiro e as desigualdades sociais que refletem em contrapartida ao trabalho coletivo que propiciam.

³² Já este aluno participou da turma cujo tema era Saúde, em que foi dialogado os esportes individuais x esportes coletivos e a possibilidade de trabalho em grupo oportunizada por estes.

Como nos lembra Freire (1996, p.50), "o homem integrado é o homem *Sujeito*". E este é o caminho para ele reconhecer-se crítico e capaz de transformar-se a si e sua história, derrubando as barreiras levantadas pela discriminação, que apresenta-se pelo medo ao diferente e não-padronizado.

Propor educação no ensino formal é um desafio que vai além do ditar conteúdos e do prescrever normas e comportamentos, o professor tem que estar preparado para cotidianamente desconstruir e construir parcerias com todos os participantes do processo, precisa antes de falar, saber escutar os anseios humanos e conjunturais, para a integração estar em constante processo. Descobrir sua capacidade de educar no aprender o mistério das mudanças, para assim não se tornar um simples brinquedo manipulável pelo sistema dominante, opressor e alienante. O professor assim consciente deve ajudar a construir sujeitos e não ajudar o sistema a domesticá-los, libertando-se também durante o processo.

Desta forma não basta o professor renunciar a forma como aprendeu a ensinar ou com a qual o ensinaram e, seria muita pretensão acreditar que pode criar uma fórmula inovadora e inédita. Assim como é o processo que a sociedade em trânsito vive é que deve configurar-se sua forma de atuação, alongando e adentrando, constantemente guiado pelo aprender o mistério das mudanças que se processam a cada momento do ato pedagógico por ser este humano e com o dever de buscar a humanização e isto só é possível quando encontra-se em comunhão com o povo. O que configura atitudes embasadas no diálogo permanente para uma educação permanente.

Para Trigueiro (1969 apud BRANDÃO, 1985) esta educação permanente é entendida como um sistema aberto, no qual toda a potencialidade de escola e da sociedade é utilizada para reproduzir valores, conhecimentos e técnicas que servirão à *práxis* humana. Neste contexto, a *educação popular* constitui uma nova teoria de educação e de relações que estabelecem, a partir da cultura, novas articulações entre sua prática e o trabalho político popular. Fundando não apenas um novo método de trabalho com o povo mas um trabalho deste com ela, uma educação elaborada pelo povo, do povo, projetando transformar todo o sistema de educação.

Isto no atual sistema de ensino formal tradicional seria a prática de uma educação que nega a educação, uma nova concepção de educação contra uma educação dominante, que surge dos interesses e necessidades de seus atores e não como imposição de um sistema que busca moldar e domesticar, tornando os possíveis sujeitos em objetos desde o início da escolarização. Por isso na *educação popular* fala-se de educação *com* e *do* e nunca *para* o povo. Como saliente Brandão (1985, p.69) é um modo de "re-escrever a prática pedagógica do ato de ensinar-e-aprender", através da ação cultural visando o processo de passagem do povo para sujeito político, transformador das relações sociais.

Dá para sua efetivação (deste saber popular) no sistema formal de ensino faz-se importante o trabalho consciente do professor pois como alerta Piacentini

[...] se olharmos através do nariz torcido da sabedoria que circula nos campi universitários e outras instituições legítimas que dão livre circulação a uma outra concepção de mundo, a nossa, como achar que este saber possa ser resgatado e tratado com todo o respeito e o rigor que a história da ciência conseguiu alcançar. (PIACENTINI, 1991, p.69).

Isto oportuniza ao aluno objetivar seu mundo, revivendo a vida em profundidade crítica, reencontrando-se *com* e *nos* outros, surgindo daí o diálogo com criticidade e que proporciona a recriação de seu mundo (FREIRE, 1981). Nesta perspectiva da *educação popular* o aluno não apenas aprende a ler palavras ou exercer o domínio de conhecimentos específicos, ele se conscientiza de seu mundo vivido, objetivando-o e problematizando-o, humaniza-se assumindo criticamente a recriação e vivência de "seu mundo".

Superando-se, nesta postura de educar, o ato de depositar ou transferir conhecimentos, e superando também a presunção de saber ou ser mais, o que ocasionaria a imposição de seus valores, frente a humanos que já possuem os seus, e que por serem diferentes não significa serem piores ou melhores, pois estes não podem ou não deveriam ser analisados e comparados com valores padrões. Conviver em grupo ao integrar-se ao grupo que nos é próximo e indiretamente aos que nos está distante, porém interligados, é respeitar as diferenças diante da liberdade de escolhas sem prejudicar ou ainda, querer moldar ninguém.

Desta forma entendo que a *educação popular* ao processar-se seja um *momento*, pois como Brandão (1985) alerta, um modelo de educação com o povo como movimento emergente e contestador pode assumir em outro momento uma forma de poder no interior político do trabalho pedagógico, tornando-se então a forma hegemônica, e esta instituição que um dia foi movimento tentará ilegitimar quem a conteste com o poder que adquiriu de "modelo legítimo".

Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 87p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 150p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 10ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 220p.

MOLINA, R. M. K. e MOLINA NETO, V. Identidade e perspectivas da educação física na América do Sul - formação profissional em educação física no Brasil. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.). **A educação física no Brasil e na Argentina**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p.258-278.

PIACENTINI, Telma Anita. O morro da caixa d'água: **o significado político-pedagógico dos movimentos de educação popular na periferia de Florianópolis - Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991. 222p.

TERRA, D. V.; ROTELLI, P. P.; AGUIAR, C. S.; PETRONI, R. G. G. Principais dificuldades dos professores de educação física nos primeiros anos de docência: elementos para a (re)orientação das disciplinas de Didática e Prática de Ensino do curso de licenciatura em Educação Física da UFU. In: MOTRIVIVÊNCIA. **Educação Física, Esporte, Lazer e Formação Profissional**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. p.37-56.

ÁREA TEMÁTICA: Teoria e prática pedagógica em Educação Física

O QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA TEM PESQUISADO SOBRE SUJEITOS NA MEIA-IDADE?

Ms. Priscilla de Cesaro Antunes (UFSC)

Dra. Ana Márcia Silva (UFG)

Esta pesquisa exploratória teve como objetivo apresentar um panorama geral da produção científica desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação Estrito Senso em Educação Física no Brasil acerca da temática da meia-idade. O que se pesquisa em Educação Física sobre meia-idade? Onde se produz? De quando data esta produção? Que temáticas associadas têm interessado ao campo? O que os autores têm objetivado nos seus estudos?

O interesse por esta temática surgiu porque consideramos a meia-idade um momento da vida humana em que os sujeitos começam a sentir/refletir/reagir com as marcas do tempo impressas no corpo e porque percebemos na atualidade um movimento de negação do processo de envelhecimento. Tendo em vista que vivemos em uma era de culto ao corpo, Moreira e Nogueira (2008, p. 59) afirmam que envelhecer neste cenário, onde predominam os valores da produtividade, velocidade, performance, superficialidade e aparência física superestimada, “transforma essa experiência, que é um fenômeno biológico ‘inevitável’, em um fenômeno cultural da ordem do ‘indesejável’”. O corpo na meia-idade, nesta sociedade, é o diferente da boa forma e à medida que se transforma, aproxima-se do imaginário de inutilidade, feiura e desprezo. Diante disso, ele é provocado diariamente a converter-se, a tornar-se aparentemente intocado pelo passar dos anos, nem que para isso seja preciso liberar-se das marcas impressas que contam sua história de vida.

Diferentes campos de conhecimento tem se interessado pelo estudo do envelhecimento humano. Pesquisas têm sido desenvolvidas para contribuir na tentativa de extinção das marcas do tempo no corpo. É o caso das cirurgias plásticas, dos cosméticos e das dietas, que contam com o incentivo da mega-indústria da beleza, da nutrição e da saúde. Por outro lado, algumas áreas têm pensado criticamente sobre esse fenômeno, desenvolvendo estudos que partem de uma concepção de envelhecimento como processo natural da vida e que deve ser vivido com fruição, prazer e dignidade. A Educação Física também ocupa lugar importante neste espectro de ações sobre o corpo, uma vez que pessoas na meia-idade buscam por práticas corporais de forma crescente, com diferentes objetivos.

Diante disso, intentou-se verificar se o campo da Educação Física tem pesquisado sobre este momento da vida e como tem dialogado com essa realidade. Neste texto apresentaremos apenas uma descrição da produção científica encontrada, a fim de sinalizar primeiras características. Num segundo momento pretendemos socializar com a comunidade acadêmica algumas reflexões acerca desta produção, a partir da metodologia de análise de conteúdo.

A fim de responder ao objetivo proposto, realizamos uma abordagem sistemática das teses e dissertações sobre meia-idade desenvolvidas nos programas de pós-graduação estrito senso em Educação Física do Brasil, quais sejam 21 cursos de mestrado e 10 de doutorado, segundo lista da CAPES (2009). Inicialmente o site de cada programa foi consultado, visando verificar se estavam disponíveis *on line* as

listas de teses e dissertações defendidas e se os textos completos podiam ser acessados via internet³³. Identificamos que 12 programas disponibilizavam acesso *on line* às pesquisas, sendo que em alguns deles não estavam acessíveis todos os documentos. Assim, investigamos a produção das seguintes universidades: UNESP/RC, UFMG, UFRGS, UDESC, UNB, UCB, UFPR, UFSC, USP, UNICAMP, UNIMEP e USJT³⁴.

A seleção do material empírico foi realizada em três etapas: 1) Identificamos as pesquisas que trataram da temática meia-idade a partir da leitura dos títulos e resumos das teses e dissertações³⁵, em três situações: a) Pesquisas que trataram de temas característicos deste momento da vida, como menopausa e aposentadoria; b) Pesquisas que definiram a população estudada por meio de idade cronológica: apesar de compreendermos que as fases da vida não são demarcadas apenas pela idade cronológica, evidenciamos a necessidade de um delimitador deste tipo, uma vez que foram encontradas pesquisas que definiram a população estudada exclusivamente pela faixa etária. Assim, determinamos o intervalo de aproximadamente 40 a 60 anos, acordando com a classificação etária proposta pela OMS, pelo DECS e por alguns estudos (SANTOS; KNIJNIK, 2006 e GONÇALVES et al, 2001)³⁶; c) Pesquisas que sugeriram adultos: apontaram como população estudada pessoas adultas, mas não explicitaram no título ou resumo se trataram do momento da meia-idade. Após este procedimento, encontramos 257 trabalhos; 2) Confirmamos na metodologia destes 257 estudos quem eram, de fato, os seus participantes e suas características e selecionamos apenas as teses e dissertações que continham em sua amostra/recorte pelo menos uma pessoa de meia-idade, sendo que o critério escolhido aproximou-se da faixa etária. Chegou-se a um total de 188 pesquisas; 3) Dentre estas, selecionamos os trabalhos em que todos os sujeitos da amostra tinham entre 40 e 60 anos, aproximadamente³⁷. Foram encontradas 28 pesquisas, cujas características serão descritas a seguir.

Descrição da produção acadêmica

³³ Procedimento realizado em fevereiro de 2009 e atualizado em maio de 2009.

³⁴ No caso da UFSC, por esta universidade se localizar em Florianópolis, local de realização desta pesquisa, as dissertações que não estavam disponíveis *on line* foram consultadas no formato em papel.

³⁵ Destacamos que temos conhecimento de procedimentos metodológicos para seleção de material empírico feitos por meio de busca por palavras-chave. Entretanto, justificamos que, no caso desta pesquisa, a busca nos sites dos programas de pós-graduação por palavras-chave não se mostrou adequada e satisfatória para levantar o material necessário para o seu desenvolvimento. Isso porque, o tema da meia-idade não apresenta palavras-chaves consensuais ou que dão conta de expressá-lo. Esta temática não parece ter sido estudada na sua especificidade, portanto, não dispusemos de sugestões de palavras-chave nem termos mais consolidados no campo da Educação Física para consulta. Além disso, alguns estudos expressam a meia-idade por meio de números, das faixas etárias, o que não pode ser localizado via palavra-chave.

³⁶ Estudos que mencionam a intenção de estudar a meia-idade e a definem como 40 a 60 anos.

³⁷ Admitimos uma pequena flexibilidade nos números, quando percebemos que o trabalho enfocava a meia-idade, mas alguma parte da amostra não estava dentro do limite etário estipulado. Objetivamente, a seleção final dos trabalhos contou com amostras de pessoas entre 38 e 65 anos.

Um primeiro dado indicou que o tema da meia-idade foi abordado quase na totalidade em dissertações de mestrado. Foram encontradas pesquisas sobre essa temática em 26 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Dos 12 programas de pós-graduação pesquisados, foram encontrados trabalhos sobre meia-idade em apenas oito deles. Nestas instituições, encontramos pesquisas com pessoas na meia-idade a partir do ano de 1993. Identificamos cinco pesquisas na década de 1990. Já na década de 2000, percebemos aumento no número de produções sobre a temática³⁸, quando foram encontrados 23 trabalhos. A produção enfocando a meia-idade na Educação Física representou 1,8% do número total das teses e dissertações disponíveis *on line* produzidas nos programas de pós-graduação, o que indicou uma lacuna nos estudos sobre esta temática.

Do total de pesquisas encontradas, nenhuma se constituiu como pesquisa bibliográfica; todas foram pesquisas de campo, realizadas com sujeitos. Verificamos que maioria dos trabalhos se dedicou ao estudo de mulheres na meia-idade. Das 28 teses e dissertações encontradas, 14 foram realizadas exclusivamente com mulheres, enquanto quatro foram feitas somente com homens. Oito pesquisas foram realizadas com ambos os sexos, sendo que em quatro delas, a maioria dos sujeitos era homem; em três delas, a maioria era mulher e em uma delas, o número de sujeitos de cada sexo era igual. Uma dissertação afirmou que a amostra era composta por ambos os sexos, mas não apontou quantos sujeitos de cada e outra dissertação não identificou o sexo dos sujeitos, denominando-os apenas como “diabéticos”. Sobre a autoria das pesquisas, verificamos que 23 foram escritas por mulheres e cinco por homens.

No que diz respeito às temáticas associadas à meia-idade, realizamos uma sistematização das palavras-chave apresentadas nos trabalhos, a fim de identificar as tendências temáticas abordadas no conjunto da produção analisada. Em ordem decrescente, encontramos as palavras-chave: Educação Física (15 pesquisas); Exercício (13); Mulher (10); Qualidade de vida (7); Diabetes (4); Treinamento (4); Saúde (4); Menopausa (4); Meia-idade (3); Corpo (3); Sistema cardiovascular (3); Sistema nervoso (2); Caliceína (2); Envelhecimento (2); Estudos longitudinais (2); Atividade física (2); Estilo de vida (2). Ainda, destacamos as palavras-chave que apareceram uma vez: Homem, Ciências da Saúde, Sociologia, Aspectos fisiológicos, Aspectos sociais, Pacientes, Fibromialgia, Osteoporose, Doenças vasculares periféricas, Tabagismo, Obesidade, Hipertensão arterial, Variabilidade da frequência cardíaca, Reabilitação cardíaca, Controle metabólico, Colesterol, Triglicerídeos, Hormônios, Avaliação, Hipotensão pós-exercício, Hidroginástica, Atividades aquáticas, Ginástica laboral, Joelhos, Músculos, Coluna lombar, Ossos, Densidade, Adaptação, Imagem corporal, Síndrome de Down, Treinadores, Voleibol, Metodologia, Prática de ensino, Métodos biográficos, Formação continuada, Diários, Bancários, Sindicatos, Florianópolis (SC) e Santa Catarina.

As palavras-chave recorrentes nas pesquisas indicaram uma ênfase em assuntos associados aos aspectos biológicos do corpo na meia-idade e que estabelecem relações com a área de atividade física e saúde da Educação Física. Esta interpretação procedeu da quantidade significativa de nomes de doenças e fatores de risco elencados; órgãos, estruturas e sistemas do corpo humano; bem como expressões como atividade física, estilo de vida e qualidade de vida, dentre as 59

³⁸ Com relação ao ano de publicação, os dados estão diretamente associados à disponibilidade *on line* das teses e dissertações. Consideramos a possibilidade do número de trabalhos ser maior na década de 2000 em função das bibliotecas disponibilizarem o material mais recente para consulta via internet.

palavras-chave encontradas. Essa constatação ficou mais evidente a partir da observação dos objetivos das pesquisas, que segue abaixo.

Com relação aos objetivos das pesquisas, percebemos uma ênfase na intenção dos autores em analisar/avaliar/comparar/identificar/observar os efeitos de um programa de exercícios sobre determinada(s) variável(is). Esta foi a meta de 18 das 28 teses e dissertações analisadas. Neste sentido, destacamos que a palavra-chave “exercício” foi a segunda que mais apareceu nos trabalhos, conforme visto acima. Dentro do conjunto de 18 pesquisas com este objetivo, verificamos que nove delas se preocuparam em estudar os efeitos de programas de atividade física sobre doenças e fatores de risco. A mais citada foi diabetes (uma tese e três dissertações), seguida por osteoporose (uma dissertação). Quanto aos fatores de risco, foram citados: obesidade (duas dissertações), hipertensão arterial (uma dissertação) e síndrome metabólica (uma dissertação). Encontramos uma tese e três dissertações que se preocuparam em avaliar a influência do treinamento físico sobre as respostas cardiorrespiratórias em mulheres na menopausa e homens. Uma dissertação avaliou os efeitos de um programa de exercícios sobre a variabilidade da frequência cardíaca em mulheres na pós-menopausa. Ainda dentro deste conjunto de pesquisas com objetivo comum, três dissertações se preocuparam em analisar os efeitos da prática de exercícios sistematizados sobre a qualidade de vida: de pessoas doentes com fibromialgia, que sofreram infarto agudo do miocárdio e, ainda, tabagistas. Uma dissertação visou avaliar a percepção subjetiva da qualidade de vida em indivíduos de meia-idade que foram submetidos a programas de treinamento físico.

Outro tipo de objetivo, presente em duas pesquisas, foi identificar/investigar os motivos de aderência/continuidade de mulheres em programas de exercícios. Uma dissertação visou analisar as histórias de vida de mulheres praticantes de antiginástica, em busca da razão pela qual seguem com o trabalho de sensibilização corporal há mais de cinco anos, que, por sua vez, se diferencia dos modismos presentes em nosso contexto social quanto à padronização dos corpos, através da massificação de algumas práticas corporais, como o esporte e a ginástica de academia. A outra buscou investigar os motivos de aderência de mulheres entre 40 a 59 anos que praticam exercício físico regularmente, bem como o significado dessa prática para suas vidas.

Os objetivos das demais pesquisas foram diversificados. Uma dissertação se propôs a analisar os fatores determinantes para prática de atividade física e sua relação com as características sócio-demográficas de mulheres de meia-idade. Outra objetivou verificar a qualidade de vida de pessoas com Síndrome de Down, maiores de 40 anos, do Estado de Santa Catarina. Outro objetivo também se referiu a uma preocupação com a qualidade de vida. Neste, a intenção foi investigar a relação entre a atividade física habitual e a percepção da qualidade de vida relacionada à saúde de mulheres portadoras de doença vascular periférica. Outro estudo visou verificar a relação entre densidade mineral óssea e força muscular em mulheres idosas. Outra dissertação também versou sobre o tema da saúde, mas apresentou-se diferenciada das demais, pois estabeleceu diálogo a partir do referencial da Saúde Coletiva; visou analisar as condições de vida e saúde de bancários de Florianópolis e os fundamentos que embasam as propostas hegemônicas de ginástica laboral, além de implantar e avaliar possibilidades alternativas de Educação Física relacionada à saúde que atendam as necessidades da categoria, por meio de uma metodologia de pesquisa.

Uma dissertação não se associou tão explicitamente ao tema da saúde, como as demais pesquisas acima, uma vez que sua intenção foi estudar a imagem corporal de mulheres e suas implicações, além de observar como elas se posicionam em

relação à imagem corporal e se estão satisfeitas com seu corpo. Outra dissertação investigou o processo de reflexão sobre a prática pedagógica de quatro professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil que participaram de um curso de formação continuada em Educação Física. Outra, ainda, analisou a prática pedagógica do treinador da Seleção Brasileira masculina infanto-juvenil de voleibol.

Considerações finais

A partir da descrição realizada identificamos que as abordagens sobre sujeitos de meia-idade na produção acadêmica da Educação Física se concentraram majoritariamente em temas relacionados à saúde e à atividade física, tendo destaque ênfase significativa nas temáticas referentes ao funcionamento anatomofisiológico do corpo humano. Em seguida, com menor ênfase, observamos uma preocupação com a qualidade de vida destes sujeitos; com os motivos que os levam a praticar exercícios; com a prática pedagógica de trabalhadores neste momento da vida, como professoras e treinador e, por fim, com sua imagem corporal. Outro ponto de destaque na produção foram as pesquisas visando a formulação ou estudo de propostas de atividades físicas voltadas para estas pessoas, por meio de diferentes metodologias.

Concluimos que a meia-idade é uma temática recente e pouco abordada na Educação Física e que há uma série de questões que não foram ainda investigadas a respeito dos sujeitos neste momento da vida. Sugerimos novas pesquisas nesta direção e deixamos anunciado um próximo trabalho que apresentará reflexões sobre o conteúdo das pesquisas encontradas.

Referências:

GONÇALVES et al. Atividade física na fase da meia-idade: motivos de adesão e de continuidade. *Movimento*, p. 75-88, 2001.

MOREIRA, V.; NOGUEIRA, F. Do indesejável ao inevitável: a experiência vivida do estigma de envelhecer na contemporaneidade. *Psicologia USP*, São Paulo, v.19, n.1, p.59-79, 2008.

SANTOS, S.; KNIJNIK, J. Motivos de adesão à prática de atividade física na vida adulta intermediária. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, ano 5, n. 1, p. 23-34, 2006.

Email da autora: pri2602@hotmail.com

Teoria e prática pedagógica

RELAÇÃO DO CONSUMO MÁXIMO DE ÓXIGENIO (Vo_{2max}) NO NADO CRAWL COM A PERFORMANCE DA APNÉIA ESTÁTICA E DINÂMICA

Acadêmica: Grazieline Fernandes

Orientador: Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo – CDS/UFSC

Co-orientador: Prof. Ms. Ricardo Dantas de Lucas - Ddo PPGEF/CDS/UFSC

1 INTRODUÇÃO

A apnéia ou o mergulho em apnéia é a técnica mais antiga de mergulho. Começou a ser praticada com a finalidade de encontrar alimentos e tesouros. Evidências têm aparecido através de artefatos marinhos achados há mil anos em terra e em representações de mergulhadores afogados. (LIN, 1988; FERRETTI, 2001; FERRETTI & COSTA, 2003).

Na Grécia antiga, apneistas ficaram conhecidos por terem participado de explorações militares em 500 A. C., fugindo pelo mar, da prisão no navio do rei da Persa Xerxes I e soltando todos os navios persas ancorados, enquanto os guardas presumiam que os gregos tinham se afogado.

Os melhores apneistas conhecidos são as caçadoras de pérolas do Japão e da Coréia. Já na segunda Guerra Mundial, os apneistas também foram usados para localizar minas ou colocar explosivos sob os navios, sem chamar a atenção dos inimigos.

O primeiro praticante da apneia como esporte foi, Georghios Haggstatti, que em 1911 ofereceu-se à marinha italiana para resgatar a ancora do navio Regina Marguerita para conseguir dinheiro e permissão para pescar usando dinamite.

Em 1992 foi fundada a Associação Internacional para o Desenvolvimento da apnéia (AIDA), com o objetivo de regulamentar o esporte, organizando competições, formando instrutores, publicando artigos e treinando atletas.

Em 1996 foram publicadas as regras de competição e o primeiro campeonato mundial foi realizado em outubro com a modalidade de mergulho livre na França. Hoje a AIDA possui mais de 40 países filiados e é a única entidade a divulgar e reconhecer a apnéia indoor (piscina) e outdoor (profundidade).

Embora a apnéia esteja se desenvolvendo bastante como esporte de competição nas últimas décadas, poucos estudos têm buscado explicar os determinantes da performance nesta modalidade, seja ela estática ou dinâmica. Por se tratar de uma modalidade onde o treinamento de natação assume uma importância fundamental para a preparação destes atletas, podemos hipotetizar que as variáveis relacionadas à potência do sistema aeróbio (VO_{2max}) durante a natação pode explicar em partes a performance da apnéia. Além disto, é uma hipóteses deste estudo também que o VO_{2max} explique melhor a performance dinâmica, do que a performance estática.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivos Gerais

O presente estudo objetiva verificar o grau de associação entre índices de potência aeróbia obtidos na natação e a performance da apnéia dinâmica e

estática.

2.2 Objetivos Específicos

2.2.1 Analisar e comparar as respostas fisiológicas (ventilatórias e cardíacas) entre os atletas.

2.2.2 Verificar as correlações entre valores de frequência cardíaca e performance na apnéia.

2.2.3 Verificar os níveis de lactato sanguíneo após a performance da apnéia dinâmica e estática.

2.2.4 Verificar se existe correlação entre a performance da apnéia dinâmica e estática.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 PARTICIPANTES

A população do estudo será composta por praticantes amadores de apnéia, com experiência em treinamento desta modalidade. A amostragem do estudo será realizada de forma não probabilística por tipicidade, sendo constituída de 10 indivíduos, atletas da equipe de Apnéia Dinâmica e Estática da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo do sexo masculino, com idade entre 18 e 31 anos.

3.2 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados para a coleta do $VO_2\max$ será pelo Cosmed K4b² (Analisador de gases portátil, conectado ao nadador por um snorkel respiratório e sistema de válvula - Cosmed Aquatrainer®). A concentração de gases expirados será medida respiração a respiração. Para determinação do lactato sanguíneo serão recolhidas amostras de sangue capilar (25 μ l) do lóbulo da orelha previamente hiperemizada (Finalgon, Thomae, Biberach, Germany), as quais serão analisadas através de um método eletroenzimático, utilizando um Lactímetro da marca *Yellow Springs Instruments 2700L*. A frequência cardíaca (FC) será determinada por meio do freqüencímetro da marca POLAR (Polar Electro Oi - Finlândia) modelo Accurex Plus, durante todos os testes.

3.3 PROCEDIMENTO

Todos os atletas participantes serão informados segundo termo de consentimento de livre esclarecimento do que se trata o estudo, somente depois de assinado o termo se iniciará o experimento.

Todos os atletas serão submetidos à avaliação realizada junto ao Laboratório de Esforço Físico (LAEF) vinculado ao Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Primeiramente um avaliador junto ao LAEF, preencherá uma ficha com os dados pessoais de cada atleta e coletará medidas antropométricas (massa corporal, estatura e dobras cutâneas).

Logo após, será realizado um teste para determinação do $VO_2\max$ de natação, por meio de um teste de intensidade progressiva (Fernandes et al., 2003). Durante todo o teste o nadador utilizará um *snorkel* adaptado para obter os dados de trocas gasosas, por meio do Cosmed Aquatrainer®. O teste será composto por 5 repetições de 200m, sendo a primeira realizada a 80% da velocidade máxima de 200m (V_{200m}), a segunda a 85%, a terceira a 90%, a

quarta a 95% e a quinta em intensidade máxima. As velocidades de nado de cada repetição de 200m serão controladas por um avaliador que irá caminhando ao lado da piscina a fim de estabelecer o ritmo adequado para cada nadador. Após cada repetição de 200m, terá uma pausa de 40 segundos para coleta de uma amostra de sangue capilar (25 µl) do lóbulo da orelha. A velocidade máxima de 200m, deverá ser estabelecida previamente à este protocolo.

Em outras duas ocasiões serão realizados dois testes de performance em apnéia. De forma randômica, serão realizados os testes de apnéia estática que consistirá em permanecer o maior tempo possível (em segundos) com a cabeça submersa na água e de apnéia dinâmica, que consistirá em percorrer a maior distância possível (em metros), nadando submerso. Nestes dois testes, será avaliada a frequência cardíaca por meio do mesmo monitor utilizado no teste de avaliação fisiológica.

Todos os dados serão submetidos à análise estatística descritiva (média e desvio padrão) e correlacional por meio dos *softwares* SPSS e Microsoft Excel para tratamento destes.

4 RESULTADOS ESPERADOS

Considerando que parte do treinamento de atletas de apnéia é realizada com a prática de natação, podemos esperar que exista uma correlação significativa entre um índice de potência aeróbia máxima (VO_2max) obtido na natação, com a performance da apnéia, especialmente a apnéia dinâmica.

Também espera-se que seja encontrada uma forte correlação entre as duas modalidades de apnéia (dinâmica e estática).

Em relação às respostas fisiológicas obtidas durante as performances de apnéia, espera-se encontrar uma redução significativa da frequência cardíaca durante a performance de apnéia estática, enquanto espera-se encontrar um aumento significativo da lactacidemia durante a performance dinâmica.

5 APLICAÇÕES PRÁTICAS

A partir de uma melhor compreensão entre a relação do VO_2max e a performance da apnéia, pode-se estabelecer melhor intensidades ótimas de treinamento específico para estes atletas a partir da natação, afim de melhorar os seus rendimentos.

6 REFERÊNCIAS

- AGUDELO, R. D & GIL, A. M. Escuela de Entrenamiento de La Apnea. Inmersion, vol2. N3, 1999. Disponível em: [HTTP://olympio.fortunecity.com/beschoff/452/boletin/mar99.htm](http://olympio.fortunecity.com/beschoff/452/boletin/mar99.htm). Acesso em 10 de outubro de 2009.
- AIDA. Association Internationale pour Le Développement de L'apnée. Disponível em: [HTTP://www.aida-internacional.org/current_world_records.htm](http://www.aida-internacional.org/current_world_records.htm). Acesso em 19 de outubro de 2009.
- BAKOVIA, A. ; VALI, Z.;ETEROVI, D.;VUKOVI, I.;OBAD, A.; MRINOV, T.; DUJI, Z.; Splun volume and blood flows response to replated breath-hold apneas. Journal of Applied physiology, vol20. 2003.

- BILLAT, V.L.; et al. The concept of maximal lactate steady state: a bridge between biochemistry, physiology and sport science. *Sports Med* 2003;33:407-26.
- CAPUTO, F. Exercício aeróbio: Aspectos bioenergéticos, ajustes fisiológicos, fadiga e índices de desempenho. *Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum* 2009, 11(1):94-102
- EGUSKITZA, X.;HUEY,R. B. Limits to human performance, *journal of experimental biology*. V 204, p3119, 2001.
- FERERRAS, P. The Human Aquatic Potential.
http://www.aidabrasil.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=27
- GUEDES, D. P. & GUEDES, J. E. R. P. Manual Prático para avaliação em Educação Física. Barueri, SP: Manole, 2006.
- GUYTON, A. C. Fisiologia Humana. 6º Ed. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 1988.
- FERNANDES et al Time Limit and VO2 Slow Component at Intensities Corresponding to VO2max in Swimmers. *Sports Med* 2003. 24: 576-581.
- KISS, M. A.. Avaliação em Educação Física. São Paulo: Manole, 1987.
- MAGLISHO, E. W. Nadando Ainda Mais Rápido. 1º Ed Brasileira. Manole, 1999.
- MARINS, J. C. B. & GIANNICHI, R. S. Avaliação e prescrição de atividade física: guia prático. 2 ed. Rio de Janeiro: Sharpe, 2006.
- POWERS, S. K. & HOWLEY, E. T. Fisiologia do Exercício. 3º Ed. São Paulo, Manole. 2000.
- SHARKEY, B. J. Condicionamento Físico e Saúde. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
7-11, out./dez. 2003.
- TORRES F. L. R. Ajustes Cardiovasculares e Respiratórios do mergulho em Apnéia. Monografia apresentada na Universidade de São Paulo/Escola de Educação Física, 2004.
- WEIN, et al. Cardiac and Ventilatory Responses to Apneic Exercise. Accepted: 25 January 2007 / Published online: 16 February 2007 _ Springer-Verlag 2007

SEMANA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E MOSTRA ACADÊMICA: 10 ANOS DE CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET) AO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSC³⁹

*Carolina Noronha Fernandes³
Daienne Gonçalves³
Edgard Matiello Junior⁴⁰
Filipi Flor Teixeira⁴¹
Giorgia Enae Martins³*

1 INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O PET Educação Física (PET-EF) da UFSC, que completa 15 anos em 2010, tem como principal compromisso contribuir com a melhoria da formação dos acadêmicos do Centro de Desportos (CDS) desta Universidade, nos quais estão incluídos, obviamente, os próprios integrantes do Grupo.

A partir deste pressuposto, no interior de seus diferentes projetos já consolidados, em que figuram atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão, destacam-se nas de ensino a organização da Semana da Educação Física e Mostra Acadêmica da UFSC (SEF), realizada anualmente.

Ocorre que desde sua primeira edição, em 1999, até a atualidade, o CDS não conta(va) com outro evento científico próprio, comum a todos os níveis de formação (graduação e pós) e integrador de suas diferentes instâncias administrativas. Naquele ano, portanto, foi proposta a criação da SEF, com o intuito de discutir, refletir e socializar conhecimentos relevantes da área, buscando a integração entre professores e alunos, assim como oportunizar a inserção da comunidade acadêmica no “mundo” da pesquisa.

Assim, considerando-se que o evento tem valor histórico e científico de grande relevância não só para o Programa PET como também para todo CDS, neste trabalho a SEF será objeto de investigação, sendo o principal objetivo analisar o seu processo de construção e evolução no CDS, bem como apontar suas principais contribuições acadêmicas e algumas de suas lacunas e contradições.

2 INDICATIVOS METODOLÓGICOS

Para realização deste estudo, primeiramente, buscamos nos arquivos do Grupo os relatórios das edições anteriores da SEF, sendo considerados para análise quatro deles, relativos às edições de 2004, 2007, 2008 e 2009, na medida em que estes foram avaliados como mais completos em relação aos demais.

³⁹ Para construção desse projeto de pesquisa, agradecemos as contribuições dos atuais “petianos”: Daniela da Rosa, Felipe Pessoa, Keysi Caetano, Lucas Mendonça, Patrícia Buss, Priscyla Queiroz, Ricardo da Costa, Simone Goetz e Tiago Gaspar. Agradecemos também aos demais “petianos” e tutores que passaram pelo PET-EF pela contribuição para consolidação da SEF.

⁴⁰ Doutor em Educação Física pela UNICAMP. Professor adjunto da UFSC. Tutor do Grupo PET Educação Física – UFSC.

⁴¹ Acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC. Bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) – Educação Física/UFSC.

A partir do contato com os relatórios, realizamos a análise dos mesmos, visando observar qual a origem da SEF e como a mesma se consolidou como evento científico em parceria com o CDS. Além da análise dos relatórios das SEF elaborados pelos próprios “petianos”, foi analisado também: o livro⁴² construído pelos Grupos PET da UFSC, do qual o Grupo PET-EF possui um capítulo abordando, dentre seus assuntos, a SEF; e as experiências dos “petianos” que ainda continuam no Grupo e que participaram da organização de algumas de suas edições.

Ao final do levantamento de dados foi preparado um primeiro texto de referência da pesquisa, o qual foi repassado a todos os atuais integrantes do Grupo PET-EF, pois todos já estiveram envolvidos com esse evento (alguns atuaram diretamente na organização, outros como apresentadores de trabalhos ou como participantes dos eventos).

Após a opção pelo estudo sistemático dos relatórios mencionados e sucessivos debates em espaços de reuniões do Grupo destinados especificamente para análise do processo de construção e consolidação da SEF, pudemos estabelecer os eixos de articulação entre a teoria e a prática de nosso Grupo, fato que contribuiu para escolha de focos de atenção para redação do texto final da pesquisa, destacando-se dessa forma os aspectos relativos; i) ao processo histórico de construção e evolução da organização do evento no CDS; ii) suas principais contribuições acadêmicas e iii) suas lacunas e contradições, as quais serão apontadas nas considerações finais deste trabalho.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre os anos 2000 e 2008 o Grupo PET-EF foi o responsável pela organização da SEF, permitindo formação mais ampla e profunda não só de seus integrantes, mas potencialmente dos outros alunos do curso e, talvez, até mesmo de seus professores e servidores técnico-administrativos.

Se por um lado havia o interesse de oportunizar iniciação e aprimoramento acadêmico ao conjunto dos estudantes do CDS, por outro, internamente, havia o interesse de desenvolver a capacidade de trabalho em grupo, permitindo melhor compreensão das características individuais e dinâmicas de cada um, buscando-se a responsabilidade coletiva e o compromisso social, características estas contidas no manual de orientações básicas do PET em sua concepção filosófica.

Para que houvesse uma participação efetiva dos bolsistas do grupo e aprendizados individuais e coletivos, a construção das SEF compunha-se, geralmente, em quatro comissões: Científica, Secretaria/Finanças, Infra-Estrutura e Divulgação.

Ao longo das edições, a SEF já abordou diversos temas, que funcionaram como eixos articuladores dos eventos. Isto pode ser notado no Quadro 1, no qual são apresentados os temas das edições anteriores organizadas pelo PET-EF:

⁴² LASAGNO, Artur Gaiarsa Simões et al. PET EDUCAÇÃO FÍSICA: formação acadêmica e cultural pela experiência petiana. In: ELY, Vera Helena Moro Bins; PIRES, Giovanni De Lorenzi (orgs.). **Do Treinamento à Educação Tutorial: o PET na UFSC (1980-2007)**. Florianópolis: UFSC/PREG, 2007.

Quadro 1 – Temas da SEF conforme edição/ano de realização

Edição/Ano	Tema
I – 2000	Educação Física: para mudar, é preciso conhecer
II – 2001	Suspensa por causa de greve das Instituições Federais de Ensino Superior
III – 2002	Educação Física, Universidade e Sociedade: O quê? Para quem?
IV – 2003	Educação Física: Legitimação x Legalização. Você sabe do seu futuro?
V – 2004	Educação Física, Natureza, Cultura: formação e intervenção
VI – 2005	Reforma Universitária, Reforma Curricular na Educação Física. E agora?
VII – 2006	Educação Física, Esporte e Sociedade: diálogos (im)possíveis entre inclusão e rendimento
VIII – 2007	Educação Física e Diversidades
IX – 2008	Diálogos entre Concepção e Intervenção na Educação Física: compartilhando conhecimentos

Ao se deter no Quadro 1, pode-se notar o caráter problematizador e vinculante da realidade social brasileira e da educação como todo em relação às especificidades da área de EF.

No que se refere especificamente à experiência com a organização de um evento de tal magnitude, pode-se também avaliar que um dos aspectos mais importantes da participação direta do PET-EF na SEF é o de serem oportunizadas responsabilidades acadêmicas aos discentes que são praticamente restritas ao universo de docentes. Pois, na proporção inversa em que proliferam eventos científicos por todo o país, o mais comum é contar-se com estudantes na condição de espectadores e, no máximo, na situação de apresentadores de trabalhos (em geral conduzidos, orientados e controlados por docentes).

A conseqüência disso é que a imensa maioria dos estudantes universitários, ao final de seu processo de formação, terá sido alijada da possibilidade de experimentar o protagonismo científico que é próprio da organização de eventos como a SEF, em situações em que o erro pode ser problematizado, relativizado, orientado e superado enquanto elemento de um processo longo, dinâmico e contraditório.

Felizmente, no caso do PET-EF, tal protagonismo pode ser assumido por sucessivas gerações de “petianos”, fato que tem marcado profundamente as vidas profissionais dos egressos e servido como referência para inserção qualificada no meio acadêmico. Vale dizer, na origem do Programa de Educação Tutorial (no âmbito governamental), constava como um dos principais objetivos a qualificação antecipada de graduandos com vistas à formação pós-graduada, o que pressupõe, também, a inserção futura no contexto da docência universitária.

Considerando a experiência acumulada na participação ativa e intensa em todas as SEF nos últimos dez anos, é possível afirmar ser acertada a opção de realizá-la conforme as iniciativas dos próprios estudantes, pois na medida em que os conhecimentos devem ser destinados principalmente aos acadêmicos, é

bastante oportuno considerar suas opiniões quanto à escolha do formato do evento, temas, convidados, dentre outras questões menores, mas igualmente significativas, tais como datas de realização e horários de atividades.

Através dos relatórios das SEF elaborados pelos próprios bolsistas, verificou-se um grau elevado de responsabilidade e de autonomia por parte dos acadêmicos, já que o tutor do grupo orientava as atividades da organização, mas não se impunha a ponto de dizer como as funções deveriam ser feitas, o que dava oportunidade dos mesmos de conhecer melhor e aprenderem a trabalhar com as diferenças, pois necessitavam realizar não só o seu trabalho individualmente como também com seus colegas (em grupo). É claro que nestes termos muitos foram os impasses e problemas encontrados, cujas percepções e avaliações metódicas e francas oportunizaram igualmente novos e significativos aprendizados.

Pontualmente, experiências como entrar em contato com palestrantes/professores de outras instituições, ou com o diretor de Centro, reitor e outras personalidades do mundo acadêmico, foram relatadas como vivências únicas do resultado do trabalho individual e coletivo. Sentir-se responsável pelas conseqüências positivas e negativas da realização da SEF é, também, parte fundamental do processo de formação humana. É este o aprendizado da leitura atenta à obra de Demo (1994).

Ao final das SEF e também ao longo dela o grupo teve a preocupação de realizar avaliações não só do evento de maneira geral e de cada comissão, como também da atuação dos integrantes do grupo, de maneira objetiva, através de questionários, pois o evento é feito principalmente para a graduação e não para o grupo. Apesar de o número de acadêmicos que respondeu aos questionários não ter sido expressivo nas primeiras SEF, fator que foi evoluindo ao passar dos anos, pode-se observar satisfação da comunidade acadêmica do Curso na realização do evento, já que a opção “ruim” não foi marcada em nenhuma das opções (divulgação, qualidade dos anais, organização das mesas, tema articulador, período de inscrições, qualidade dos materiais, exposição e discussão dos palestrantes, etc.), em nenhuma edição das SEF!

As contribuições que mais foram destacadas pelos acadêmicos do curso (através de questionários e também pela troca de opiniões ao longo das SEF) foi a participação efetiva dos mesmos na construção da semana, através das oficinas (que eram abertas para os acadêmicos ministrarem algum assunto que dominam e de interesse dos demais estudantes); mesas práxis (onde era vivenciado o que fora apresentado pelo palestrante logo após sua exposição) e, mais atualmente, a participação na exposição dos trabalhos de maneira oral e não somente através de pôsteres, o que possibilita um maior aprendizado não só para quem expõe seu trabalho, mas também para os demais participantes que podem dialogar com o autor, possibilitando maior debate e relações de trocas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o passar do tempo, a SEF passou a ser evento de destaque no CDS, tanto que na última candidatura à Chefia do Departamento, ela foi mencionada formalmente. Por sua vez, em 2009, a direção do CDS chamou para si a responsabilidade, sendo os membros da Comissão Organizadora apenas o Diretor

e Vice-Diretor do Centro, enquanto que outras comissões foram assumidas por outros professores e acadêmicos. Assim, a SEF teve muitas de suas características alteradas, o mesmo ocorrendo com a participação do Grupo PET-EF, que naquele momento foi responsável somente pela Mostra Acadêmica e elaboração dos anais.

É válido salientar que o Grupo não percebe essa alteração como algo somente negativo. Bem pelo contrário, interpretam a iniciativa como uma forma de valorização do evento e reconhecimento do trabalho do Grupo PET-EF, tendo em vista o sucesso relativo obtido em outras edições.

Mas, conforme o registro dos relatórios, é importante também salientar, que enquanto o Grupo PET-EF assumia a missão da SEF, muitas dificuldades foram criadas artificialmente para que a organização atingisse a todos os setores – estudantes, professores e servidores técnico-administrativos, dentre elas a impossibilidade de os “petianos” divulgarem sua realização junto às salas de aula, bem como a falta de colaboração de professores para dispensar/acompanhar seus alunos durante a programação do evento. Não obstante às dificuldades, eventos como a SEF dificilmente passariam impunes ao cotidiano do CDS, na medida em que a opção pela qualidade dos palestrantes, oficinas e convite sincero à participação eram privilegiados.

O que se pode notar atualmente, com a mudança dos organizadores, é que já na SEF de 2009 este evento passou a constar no calendário do Departamento, e houve maior participação dos acadêmicos do bacharelado, que em edições anteriores era reduzida. Quanto à edição de 2010, que se encontra em andamento, também é possível notar que com a saída da Direção do CDS da centralidade da organização, o evento passou a de fato integrar os diferentes segmentos do Centro, assumindo ares pluralistas e de co-responsabilidade, sem deixar de manter seu caráter crítico. Observa-se que muito do que fora exercitado pelo PET-EF nas suas experiências vem agora sendo potencializado e aprimorado na edição atual, desde o processo de consulta para definição das diferentes atividades da programação, até a forma de se relacionar com professores e estudantes, possibilitando que estes assumam-se como participantes diretos em todo processo da organização.

Obviamente, muito do que foi realizado desde a origem da SEF no CDS terá ainda que ser estudado, problematizado e corrigido. O mesmo deverá acontecer com este novo momento do evento. De qualquer forma, há um processo de formação importante nesta atividade que merece ser estimulado e compreendido.

REFERÊNCIAS

LASAGNO, Artur Gaiarsa Simões et al. PET EDUCAÇÃO FÍSICA: formação acadêmica e cultural pela experiência petiana. In: ELY, Vera Helena Moro Bins; PIRES, Giovani De Lorenzi (orgs.). **Do Treinamento à Educação Tutorial: o PET na UFSC (1980-2007)**. Florianópolis: UFSC/PREG, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior. **Manual de Orientações Básicas – PET**. Brasília, 2005.

Carolina N F – carolnoronha09@gmail.com Daienne G – daienneg@hotmail.com

Edgard M Jr – degaufsc@gmail.com

Filipi F T – filipift@hotmail.com

Giorgia E M – giorgiaenae@yahoo.com.br

Área temática: Teoria e prática pedagógica em Educação Física

VIOLÊNCIA E AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR⁴³

Bianca Natália Poffo*

Cláudio Cherem Garcia**

Juliana Telles de Castro*

Tiago Fernandes**

Fábio Machado Pinto***

1. Contextualizando o *clima* do Estágio

Ao longo deste percurso de formação⁴⁴, poucos foram os momentos e as oportunidades que as disciplinas curriculares nos ofereceram de manter um contato mais efetivo com a escola, local privilegiado para atuação profissional pretendida. O contato com alguma instituição escolar se fez presente em diversas disciplinas.⁴⁵ Entretanto, esta aproximação quase não ocorreu ou se deu de forma tímida. Somente no sexto semestre, com a disciplina *Estágio Supervisionado em Educação Física I*, tivemos a oportunidade de experimentar a escola de forma efetiva: observando, intervindo e refletindo sobre o lugar que essa ocupa na vida de professores e alunos, todos cidadãos, numa sociedade em permanente transformação.

A partir de uma metodologia de trabalho que priorizava “estar em campo o máximo possível”⁴⁶, pudemos adentrar no contexto escolar e viver grande parte de seu cotidiano, como se fôssemos o professor de Educação Física (com suas dificuldades e carências).⁴⁷

Por se tratar de uma instituição estadual, localizada em zona sensível da cidade de Florianópolis, certo temor misturado à curiosidade permeava nossas conversas quando nos perguntávamos sobre aquilo que nos esperava neste futuro campo de

⁴³* Bolsista de Iniciação Científica CNPq e Estudante do curso de Educação Física da UFSC.

** Bolsista de estágio e estudante do curso de Educação Física da UFSC.

*** Professor Adjunto II CED/UFSC e Doutorando Université de Paris VIII.

⁴⁴ Cabe registrar, que no momento de elaboração deste trabalho, todos os autores ainda se encontram na graduação do referido curso, de modo que essa colocação se refere à formação incompleta já obtida.

⁴⁵ Seminário Pedagógico em Educação Física (MEN5164) ou (DEF5870), Didática (MEN5603) e Metodologia do Ensino da Educação Física (MEN5186) ou (DEF5871). As disciplinas apontadas são oferecidas no curso na segunda fase, quarta fase e quinta fase respectivamente, sendo que destas somente a última foi a que nos levou as escolas mais efetivamente.

⁴⁶ A quase totalidade da carga horária da disciplina foi ministrada dentro da instituição escolar, experimentando o clima escolar e as atmosferas que se formam diariamente na relação entre alunos, professores, funcionários e família.

⁴⁷ Destaca-se que a disciplina não se configura numa simples substituição das funções do professor da escola, muito pelo contrário, pois os estagiários são acompanhados de perto pelos supervisores da CED/UFSC e da Escola, assim como pelo monitor da disciplina. Esse acompanhamento se expressa pelo apoio em todos os momentos do estágio, mas, sobretudo, pela mediação à reflexão permanente sobre a atividade docente.

estágio. Mesmo porque em nosso *imaginário social*⁴⁸ predomina o preconceito e a fabricação do medo para com os que vivem na periferia do usufruto dos bens materiais.

Bem como permeavam nossas mentes as dificuldades e contradições que os profissionais da educação enfrentam, lembrados por Charlot (2008, 01-23)⁴⁹: *De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea. [...] Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. CHARLOT (2008, p. 20)*

Identificamos que a insegurança e medo presente em nossas falas, também estavam ligadas a um *sentimento de incompletude*, numa formação que se preocupa em fazer aprender práticas corporais na escola, acompanhado de um questionamento que não cessa: por que nos mantêm tão longe da escola quando deveríamos tudo saber sobre ela? Por que nos ensinam tão pouco sobre o ensinar e o aprender práticas corporais? Arriscamos que quanto mais cedo nos iniciarmos nesta incursão às entranhas da “nova”⁵⁰ escola pública, menos sentiremos a ruptura entre a formação inicial e à vida profissional.

Este resumo de artigo reflete um momento desta formação: o *Estágio Supervisionado em Educação Física I* em três turmas da primeira e segunda série do ensino fundamental, ocorrido de agosto a novembro de 2009. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a violência e agressividade em aulas de Educação Física: sua contextualização, sua efetivação e formas de abordagens.

2. A violência como obstáculo nas aulas de Educação Física

A violência é tema premente em nossa sociedade, com inúmeras conseqüências para população em geral e para a escola. Segundo Sposito (2001, p. 91) “é preciso reconhecer que a elevação da violência à condição de problema nacional no debate público decorre também de sua disseminação e diversificação no âmbito da sociedade civil”. O foco dos estudos até então, eram as depredações que as instituições escolares estavam sendo alvo, principalmente nas periferias das grandes cidades sem, no entanto, se dar muita atenção as relações inter-pessoais dentro da escola. No início dos anos 1990, os governos decidiram intensificar o policiamento nas instituições e no seu entorno. De fato, as depredações diminuíram significativamente, porém, aflora outra situação preocupante dentro das escolas: brigas e agressões físicas entre os alunos, e de alunos aos professores.

Assim, estudos como a Wanderley Codo (1999), citada por Sposito (2001), são exemplares. “*Três tipos de situações foram identificadas como as mais freqüentes: as*

⁴⁸ Segundo Baczko (1984, p. 54), trata-se de um conjunto de relações imagéticas que agem no âmbito da memória afetivo-social de uma cultura, como substrato ideológico mantido pela comunidade. Configura-se numa produção coletiva de grupos como a família que em seu movimento concreto e dialético produz inteligibilidade que se fixa na forma de memória, esta também em movimento.

⁴⁹ Sobre estas contradições sugerimos a leitura do trabalho *O Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição*, de Bernard Charlot (2008).

⁵⁰ Permitimo-nos assim chamá-la, pois somente nos últimos dez anos tivemos no Brasil a massificação da escola pública no ensino fundamental. Hoje, conforme IRELAND (2007), temos garantida a escolaridade da quase toda a população em idade escolar. Quadro esse que exige um novo desafio: escolarizar um percentual de alunos que à dez anos não estaria na escola.

depredações, furtos ou roubos que atingem o patrimônio, as agressões físicas entre os alunos e as agressões de alunos contra os professores.” (SPOSITO, 2001, *apud* CODO, 1999). A violência escolar se encontra diretamente ligada às realidades sociais para além dos muros da escola, podendo ser estabelecida uma relação direta entre a violência escolar e a situação social da comunidade que a frequênta e a circunda. Cabe destacar que a violência pode se apresentar de diferentes formas: xingamentos, ameaças, atitudes opressoras e também pelo ato/ação deliberada da agressão física.

Estas situações/ações de violência apesar de registradas diariamente nos espaços mais diversos da escola, eram para nós mais marcantes durante as aulas de Educação Física⁵¹: *“mais uma vez atos de violência estiveram presentes durante a aula, como foi o caso da agressão de K. em V.”* (Diário de campo, 23 de setembro de 2009).

Durante nossas práticas as formas de violência que mais se fizeram presente foram a violência verbal – palavrões de baixo calão, xingamentos, ofensas e ameaças – e a agressão física – caracterizada aqui por tapas, chutes, socos e empurrões desferidos pelos alunos, uns contra os outros. Tais afirmações podem ser ilustradas mais uma vez pelos relatos em diário de campo: “[...] situações com xingamentos como: filho da puta e vou te matar, eram rotineiras durante a aula” (Diário de campo, 04 de setembro de 2009.)

Embora situações de violência estivessem mais presentes no universo masculino, não se pode desconsiderar a re/produção dos atos violentos por parte das garotas, que mesmo em menor proporção eram muitas vezes tão fortes e marcantes quanto às ações dos garotos. Firmando isso apontamos Njaine & Minayo (2003): *“ainda que uma proporção muito menor, a linguagem da violência entre as meninas como forma de comunicação, surge de modo tão cruel quanto no universo masculino”*.

Uma situação real de aula traduz as colocações feitas acerca do fato: *“durante a formação de uma roda cantada, a aluna J. acertou um tapa no rosto do aluno E. e em seguida se auto excluiu da atividade”* (Diário de campo, 15 de outubro de 2009). Entendemos que o debate sobre a violência escolar não se esgota diante dessas considerações, sendo necessária a continuidade das investigações com vistas a promover novas reflexões sobre a dura realidade das escolas brasileiras.

3. Formas de abordagem pedagógicas

Diante do contexto de violência no qual desenvolvemos nosso estágio, diversas abordagens pedagógicas poderiam ser suscitadas de nossa parte. Como iniciantes na prática docente, bem como em função da complexidade da problemática violência, nem sempre soubemos como agir, ou agimos acertadamente.

Por vezes, a violência na escola é encarada como uma forma habitual de tratar o outro e de ser tratado, e não como algo propriamente agressivo. O fenômeno passa a ser comum, banal, institucionalizado, sendo compreendido concomitantemente como inconcebível e condenável. O que gera um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que da violência resulta a indignação, resulta também a indiferença. Todavia, não podemos negar que por vezes, a violência gera mais violência. Para Charlot (2002), o problema não é fazermos desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas

⁵¹ Cabe destacar, que não foi feito nenhum tipo de levantamento em números das ocorrências de violência na escola, nas aulas de Educação Física ou fora delas. Esta constatação é feita pelo fato de termos focado as aulas da disciplina.

cuidarmos para os regularmos através da não violência. Assim, a reflexão a respeito das ações dos professores frente a essa problemática é justificável, para que nossa resposta a essa não seja novamente a violência. Ainda mais, se levarmos em consideração que *“os ataques a professores ou os insultos que lhes são dirigidos já não são raros”* (CHARLOT, 2002). Ou seja, corroboramos com as idéias de Gomes e Fonseca (2005), que afirmam que *“o que está em jogo é também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional”*.

Em estudo feito pelos autores supracitados, a respeito da violência na educação infantil, foi constatado que as professoras justificam suas atitudes como conseqüências dos comportamentos das crianças, naturalizando a violência *“mesmo que tu não grites, no fim do dia tu estás dando berros”*. Ou seja, não caracterizam a relação entre as professoras e crianças como violentas, considerando que a violência advém apenas de pais e mães para com as crianças e das próprias crianças entre si.

Por meio de nossos relatos de aula pudemos observar que nossas abordagens pedagógicas frente às situações de violência, não foi a violência. Mas sim, predominantemente, a retirada dos alunos que agiam de forma violenta da situação, bem como a conversa com os mesmos. Abaixo, alguns desses recortes:

1) [...] na terceira atividade da aula, denominada “A canoa virou”, o aluno K. precisou ser retirado da brincadeira, pois agrediu o colega V. O estagiário fez com que K. reconhecesse o excesso e pedisse desculpas ao colega, bem como tentou deixar claro para os demais alunos que K. havia pedido desculpas (Diário de campo, 23 de setembro de 2009).

2) [...] a atividade estava sendo realizada quando uma briga entre os alunos K., J. e V. acabou tumultuando o ambiente. Foi necessária a intervenção do estagiário e também do professor de estágio. Depois do ocorrido, o aluno K., causador da briga, foi levado até a sala do coordenador pedagógico da escola, para uma conversa (Diário de campo, 10 de setembro de 2009).

A respeito da nossa atitude de retirar os alunos que agiam de forma violenta durante a aula, é necessário esclarecermos que essa se deu muito mais como forma de evitar que os demais alunos fossem prejudicados, do que por acreditarmos que isso seria benéfico para os alunos propriamente envolvidos nas situações de violência. A decisão dos professores de retirar os alunos que provocavam situações violentas também foi averiguada em estudo de Gomes e Fonseca (2005). Respondendo à questão sobre qual a sua conduta que adotam quando se deparam com essas situações, a maior parte das professoras afirmou tirar os alunos da sala e mandar para a secretaria. Contudo, concordamos com a colocação dos autores acima citados de que quando ocorre somente a retirada dos alunos, não existe uma postura formativa dos professores em relação aos alunos. Isso, visto que suas condutas limitam-se à solução imediata e pontual do problema evidenciado, sem qualquer reflexão ou esclarecimento sobre o ocorrido.

Assim, procuramos sempre também conversar com os alunos, mesmo que não soubéssemos com exatidão como proceder nessas conversas. No geral, tentávamos entender o que de fato havia acontecido, ouvir o que o(s) aluno(s) tinha a dizer e falar sobre alternativas a serem adotadas que não fossem violentas (como por exemplo, procurar o professor quando um aluno o ofender). Ou seja, mesmo que não soubéssemos exatamente como deveriam ser nossas conversas, acreditamos que o fato de as termos possibilitou o início de uma reflexão sobre a referida problemática,

como uma alternativa de melhorar o quadro encontrado nas aulas. Prática que, vale ressaltar, não ocorria de forma sistemática na escola em que estagiamos.

Para Charlot (2002) “*a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se tornar impossível*”. Todavia, a “palavra” com os alunos nem sempre nos foi possível, como no ilustra o relato: “*no fim da aula, aconteceu uma briga entre os alunos W. e R. O estagiário 2 cessa a briga e o aluno W. sai do ginásio. Assim, o estagiário 2 procura apenas o aluno R. para conversar. Contudo, esse lhe dá as costas*” (Diário de campo, 18 de setembro de 2009). Nada, contudo, que nos incitasse a abandonar a prática. Até porque poucos foram os casos de alunos que se recusaram a conversar conosco.

4. NOTAS FINAIS

Precisamos reconhecer a oportunidade de estágio como importante ferramenta em nossa formação profissional. Sabemos que de fato fracassos ocorreram, mas estamos cientes que as evoluções em relação ao início do semestre, são significativas. Pudemos perceber e conhecer mais a fundo – rompendo as barreiras dos textos da universidade –, nas entrelinhas do mundo escolar, as condições e a realidade daquilo que nos espera num futuro próximo, como professores de Educação Física em escolas. Compreendemos a importância de se conhecer ao máximo o contexto de intervenção, para entendermos as premissas que designam as peculiaridades dos alunos.

A simples conversa com os alunos nos casos de violência, que a princípio nos pareceu singela em demasia, revelou-se como uma tarefa delicada, bem como adotada apenas de forma esporádica pelos professores da escola. Assim, acreditamos que a transformação dessas conversas em hábito, possa ajudar alunos e professores a refletirem com maior propriedade sobre as situações de violência.

5. Referências

- BACZKO, B. **Les imaginaires sociaux. Mémoire et espoirs collectifs**. Paris, Payot, 1984.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p.01-23, set/dez. 2008.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**: Porto Alegre, v. 8, n. 4, p.432-443, 2002.
- GOMES, V. L. de O.; FONSECA, A. D. da. Dimensões da violência contra crianças e adolescentes, apreendidas no discurso de professoras e cuidadoras. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, n. 14, p.32-37, 2005.
- IRELAND, Vera Esther. (Coord.) **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. Brasília: UNESCO/INEP, 2007.
- NJAINE, K.; MINAYO, M. C. S. **Violence in schools: identifying clues for prevention**, **Interface** - Comunic, Saúde, Educ, v.7, n.13, p.119-34, 2003.
- SPOSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

Palavras-chave: Educação Física, violência escolar, Formação de Professores

Área temática centralizada: Teoria e prática pedagógica em Educação Física

Bianca Natália Poffo: bia.poffo@hotmail.com

Cláudio Cherem Garcia: gugagarcia82@hotmail.com

Juliana Telles de Castro: juutelles@hotmail.com

Tiago Fernandes: tiagof86@yahoo.com.br

Fábio Machado Pinto: fabiobage@yahoo.com.br